

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
«ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

АССОЦИАЦИЯ «УЧИТЕЛЯ ПОДМОСКОВЬЯ»

**АССОЦИАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ
МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ «СОЦИАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИ И ПЕДАГОГИ-
ПСИХОЛОГИ ПОДМОСКОВЬЯ»**



**Сегменты
социально-
педагогической
сферы**

**Коллективная монография
Часть 5**

**Коломна
2019**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
«ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**

**АССОЦИАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И ПЕДАГОГОВ-
ПСИХОЛОГОВ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ «СОЦИАЛЬНЫЕ
ПЕДАГОГИ И ПЕДАГОГИ-ПСИХОЛОГИ ПОДМОСКОВЬЯ»**

Сегменты социально-педагогической сферы

Коллективная монография

Часть 5

**Коломна
2019**

УДК 37.013.42
ББК 74.6
С28

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским
советом ГОУ ВО МО "ГСГУ"

Рецензенты:

Клейберг Юрий Александрович - академик Российской академии естественных наук, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ. Заслуженный деятель науки и образования РФ.

Храмцова Флюра Ибрагимовна, доктор политических наук Российской Федерации и Республики Беларусь, профессор, профессор академия управления при Президенте Республики Беларусь, Отличник Образования Республики Беларусь.

Бессчетнова Оксана Владимировна – доктор социологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

Авторский коллектив:

Кондратьев С.Д., Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М., Коджаспиров Ю.Г., Полякова Л.В., Никитская Е.А., Никитский М.В., Попова Т.А., Безкровная И.В., Сысоев Ю.В., Сысоева Е.Ю., Краев Ю.В., Жеребёнков В.А., Маркелов В.В., Александров И.Ю., Вяликова Г.С., Плужникова Ю.А., Плеханова М.В., Толкова Н.М., Белоус Е.Н., Ерофеева М.А., Ульянова И.В., Евсеева И.Г., Карасев А.В., Цырклов А.П., Дешевых И.Н., Грибан Г.П.

С28 **Сегменты социально-педагогической сферы: коллективная монография. Часть 5** / под ред. Е. Н. Белоус, М. А. Ерофеевой. – Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет, 2019. – 200 с.
ISBN 978-5-98492-428-3

Монография издается Ассоциацией социальных педагогов и педагогов-психологов Подмосковья при поддержке Государственного социально-гуманитарного университета. Издание предназначено для практикующих социальных педагогов, педагогов-психологов и других специалистов из смежных областей, работающих в социально-педагогической сфере. Монография будет полезной и для студентов, будущих социальных педагогов, психологов, педагогов-психологов, а также для преподавателей, методистов и руководителей образовательных учреждений, работников социальной сферы, для родителей, членов семей и опекунов.

УДК 37.013.42
ББК 74.6

ISBN 978-5-98492-428-3

© ГОУ ВО МО «Государственный
социально-гуманитарный
университет», 2019

Содержание

Раздел 1. Социально-педагогические методы коррекции поведения

1.1. Педагогическая профилактика девиантного поведения курсантов ведомственного вуза МВД России	4
1.2. Сущность и специфика формирования личности безопасного типа поведения у школьников как одного из условий комфортности образовательной среды	16
1.3. Опыт примирения воспитательно-образовательных методов к лицам виктимного поведения (<i>Международная практика, на примере Республики Вьетнам</i>)*	29

Раздел 2. Формирование ценностного отношения к жизни

2.1. Научно-образовательный проект как метод формирования представлений подростков и юношей о смысле жизни и ценностях	37
2.2. Место конкурентоспособности личности в системе ценностных ориентаций	46
2.3. Социальное здоровье спортсменов в условиях рыночных отношений в современной России	57
2.4. Стиль защитного и совладающего поведения в структуре индивидуальности студентов-спортсменов	70

Раздел 3. Образовательные технологии как ресурс социально-педагогического влияния на личность

3.1. Общепедагогическая ИКТ-компетентность как новый образовательный феномен	84
3.2. Педагогические условия решения проблемы общения детей раннего и младшего дошкольного возраста со сверстниками в условиях дома ребенка	117
3.3. Формирование метапредметных коммуникативных компетенций у приемного ребенка	143

Раздел 4. Профессиональная подготовка обучающихся в условиях высшей школы

4.1. Актуальные аспекты подготовки социальных педагогов-сотрудников ПДН к профессиональной деятельности	151
4.2. Современная военно-прикладная физическая подготовка российской молодежи.	170
4.3. Методическая система физического воспитания студентов высших учебных заведений	188
Сведения об авторах	198

АСПП e-mail: aspp-kolomna@yandex.ru
Официальный сайт Ассоциации - <http://aspp-kolomna.umi.ru>

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта №17-06-00796-ОНГ «Методологические основы создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся».

Раздел 1. Социально-педагогические методы коррекции поведения

1.1. Педагогическая профилактика девиантного поведения курсантов ведомственного вуза МВД России

На современном этапе развития общества происходят реорганизационные процессы деятельности отечественных институтов социализации, осуществляющих воспитательно-профилактическую работу (семья, школа, трудовой и учебный коллектив, молодежные субкультуры и др.). К таким институтам социализации принадлежат и специальные образовательные организации МВД России. Профилактическая работа в них предполагает, во-первых, раннюю профилактику; во-вторых, разработку и внедрение в практику образовательной организации МВД диагностико-коррекционных и реабилитационных программ для курсантов и слушателей с различными формами психологической и социальной дезадаптации, а также создание специализированных служб по организации и проведению профилактической работы, как того требует Концепция развития Службы общественной безопасности МВД РФ, утвержденная Приказом МВД России от 15.03.2002 г. № 240.

Философия превентивно-профилактической практики в образовательной организации МВД России требуют интенсивного развития специальной отрасли прикладной социальной науки – *превентивная и профилактическая педагогика и психология*, задачей которой является вооружить специалистов-практиков психолого-педагогическими знаниями по предупреждению, диагностике и коррекции девиантного поведения курсантов и слушателей, а также оздоровлению условий их общественного воспитания. Первоочередной задачей превентивной работы, наряду с обеспечением профилактической и коррекционно-реабилитационной работы, является выявление природы (генезиса) девиантного поведения личности курсанта и слушателя [1].

Общеизвестно, что развитие человека обусловлено взаимодействием многих факторов. Среди них: наследственность и среда, культура и воспитание человека. В числе разнообразных, взаимосвязанных факторов, обуславливающих генезис девиантного поведения, можно выделить такие, как *индивидуальный фактор*, действующий на уровне психологических предпосылок девиантного поведения, затрудняющие социальную адаптацию курсанта; *психолого-педагогический фактор*, определяющийся в дефектах школьного и семейного воспитания; *социально-психологический фактор*, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия курсанта со своим ближайшим окружением.

ем в коллективе образовательного учреждения и семье; *личностный фактор*, который проявляется в активно-избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде обитания, к нормам и ценностям своего окружения, к социализирующим воздействиям семьи, общественности, а также к личностно-ценностным ориентациям и личной способности к саморегулированию своего поведения; *социальный фактор*, определяющийся социальными (экономическими, этническими, гендерными, религиозными, политическими и др.) условиями существования и развития общества [6].

Офицеру-воспитателю (наставнику) вуза МВД следует знать, что превентивная практика направлена на предупреждение отклонений в поведении и распространяется не только на самих курсантов и слушателей, но и на командирский состав, руководство кафедрой, курсом, факультетом, университетом. Однако сферой применения превентивно-профилактической работы является, прежде всего, воспитательно-профилактическая и информационно-просветительская деятельность среди курсантов и слушателей, а также – личный пример командира-воспитателя. Это объясняется тем, что девиантное поведение курсанта (слушателя) имеет свою специфическую природу и рассматривается как результат социопатогенеза, идущего под влиянием различных целенаправленных, организационных, ситуативных и стихийных, неорганизационных воздействий на личность курсанта. При этом большую роль среди причин, обуславливающих различные отклонения, играют социально-психологические, психолого-педагогические, психобиологические факторы, знание которых необходимо для проведения офицером-воспитателем эффективной профилактической деятельности [4].

Таким образом, именно в профилактике девиантного поведения курсанта и слушателя особое значение приобретает психолого-педагогическое знание, на основе которого исследуется природа отклоняющегося поведения, а также разрабатываются практические меры (индивидуальные и групповые) по предупреждению асоциальных проявлений в среде курсантов и слушателей образовательной организации МВД.

Очевидно, что профилактическая деятельность не может ограничиваться лишь мерами индивидуального воздействия и коррекции, применяемыми непосредственно к курсанту. Социального оздоровления и социально-педагогической коррекции, прежде всего, требует сама неблагоприятная среда, в которой развиваются и функционируют различные формы социальной дезадаптации курсантов и слушателей.

Эти неблагоприятные воздействия среды могут иметь как прямой, так и опосредованный десоциализирующий характер. В одном случае они могут быть предоставлены образцами антиобщественного поведения или взглядов, а в дру-

гом – проявляться в сознании и поведении курсанта (слушателя), как следствие усвоение социальных норм и ценностей образовательной среды. Отсюда следует, что различные по характеру десоциализирующие влияния требуют и различных специальных мер воспитательно-профилактической деятельности.

В превентивной практике специалист должен быть вооружен необходимыми психологическими знаниями и инструментарием.

В суммарном воздействии на личность курсантов и слушателей уже сама учебно-образовательная и воспитательная деятельность вуза МВД выполняет *функцию профилактики девиантного поведения*, способствующая принятию стереотипов поведения и культуры, сложившихся в обществе, отвечающие нормам морали и не противоречащие законам Российской Федерации, требованиям уставов и т.д.

Учебно-образовательная и воспитательная среда вуза МВД предоставляет курсантам и слушателям возможности реализации своего потенциала через искусство и спорт, литературу и творческую деятельность и т.п., что позволяет использовать созидающие возможности среды образовательной организации для конструктивного воздействия на развитие личности курсанта (слушателя) с учетом его увлечений, интереса и способностей [5].

Можно выделить два способа осуществления профилактической работы: *разъяснительный* и *упреждающий*.

Задача *разъяснительной педагогической профилактики* заключается в том, чтобы добиться неприятия и решительного осуждения общественностью негативных проявлений в молодежной среде курсантов (слушателей). Так, например, на этапе поступления в вуз абитуриентам-курсантам, а также их родителям подробно разъясняются последствия нарушений дисциплины и проявления девиантных поступков в учебном заведении МВД.

Индивидуальная воспитательная работа – основное средство разъяснительной профилактики в условиях любого учебного заведения, где осуществляется постоянный контакт с наставником. Это налагает на педагогов и командиров-воспитателей большую ответственность. Последствия ошибок в индивидуальной воспитательной работе очень серьезны. Педагогическая профилактика девиантного поведения, осуществляемая неумелым воспитателем, может в значительной степени усугубить характер отклонений, заставить трудновоспитуемого курсанта дистанцироваться, не справиться, затаиться, уйти в иллюзорный мир. Искажения, допускаемые в индивидуальной воспитательно-профилактической работе, могут привести трудновоспитуемого курсанта к противоправным действиям.

Иные характеристики имеет *упреждающая педагогическая профилактика*. Она направлена не на какие-либо конкретные проявления девиантного поведе-

ния, а на комплексы социальных отклонений: мировоззренческие, характерологические, трудовые, семейно-бытовые т.п. Здесь решаются достаточно широкие проблемы: изъяны, связанные с нравственным, мировоззренческим, эстетическим воспитанием, проблемы педагогической запущенности курсанта, дезадаптационным процессом и др.

Как известно, дезадаптация, возникающая при нарушениях социализации, характеризуется деформацией ценностных референтных ориентаций личности, сближением референтной значимости и отчуждением дезадаптированного курсанта от учебного коллектива. Очевидно, психолого-педагогические факторы вузовской дезадаптации, прежде всего, и нужно искать в причинах, снижающих референтную значимость коллектива вуза.

Для предупреждения девиантного поведения курсантов наиболее эффективной является методика, при которой процесс перевоспитания сочетается с профилактическими мероприятиями. Организация такой работы сложна. Поэтому к профилактической деятельности специализированное учебное заведение МВД должно привлечь родительскую и педагогическую общественность, чтобы эта работа приобрела коллективный и системный характер. Кроме того, необходимо сформировать серьезное отношение к профилактической работе у всех членов педагогического коллектива образовательной организации МВД, поскольку отдельные преподаватели, работая с педагогически запущенными курсантами (слушателями) и нарушителями Устава, не считают это своей обязанностью. Это условие распространяется также и на гражданских преподавателей и наставников.

Успех педагогической профилактики зависит от ряда условий, одним из которых является изучение личности курсанта (слушателя) с акцентом на особенности его сознания, чувств, характера и поведения. Здесь важен не только тщательный отбор методов изучения личности курсанта, но и выбор оптимальной направленности такого изучения.

Основываясь на результатах изучения курсанта (слушателя), можно прогнозировать пути его дальнейшего развития, что очень важно в работе с трудновоспитуемыми курсантами. Известный российский психолог Л.С.Выгодский писал по этому поводу: «Педагог должен уметь предсказывать, что произойдет с процессом развития через год, какова будет картина развертывания ближайшего возрастного этапа, каков будет окончательный исход процесса развития, навыков, наконец, какова будет зрелая личность» [2].

В целях комплексного решения проблем по предупреждению правонарушений, а также обеспечения прав и законных интересов курсантов (слушателей) Тверского филиала Московского университета МВД России, общевузовским планом работы на каждый учебный год предусматривалась целенаправ-

ленная деятельность педагогов, офицеров-наставников, руководителей кафедр, курсов и факультетов, актива по предупреждению правонарушителей среди курсантов и слушателей. С этой целью было решено постоянно ставить на учет курсантов, склонных к правонарушениям. В связи с тем, что «трудные» курсанты и слушатели часто воспитывались в неблагополучных, неполных, малообеспеченных семьях, одним из направлений профилактики стало изучение досье семей на социальную обеспеченность, моральную устойчивость, семейную атмосферу и др.

Следует подчеркнуть, что конечный результат педагогической профилактики зависит не только от деятельности факультета и университета в целом, но и от самого курсанта-девианта. Необходима четкая согласованность действий всех субъектов учебно-профилактического процесса, направленных на предупреждение, выявление и своевременную коррекцию педагогических недочетов в организации работы с курсантами и слушателями.

Обязательное требование к лицам, организующим и ведущим воспитательно-профилактическую работу, – проявление высокой сознательности, гуманности, объективности и терпения. В педагогической профилактике нельзя полагаться на принципы административного управления, поскольку участники воспитательной работы в большинстве своем связаны административными нормами. И права, и обязанности здесь носят, прежде всего, нравственно-этический характер. В этом заключен большой положительный смысл.

Следующее условие – определение задач в соответствии с профессиональной подготовленностью и личными склонностями участников педагогической профилактики девиантного поведения. Координация должна охватывать всю совокупность воспитательно- профилактических воздействий на личность оступившегося курсанта (слушателя). Результаты воспитательно-профилактической деятельности в значительной степени зависят от системы методов воздействия на личность курсанта (слушателя). Выбор методов определяется целью профилактической работы. Ведущими специфическими целями ее являются: разрушение негативных установок и привычек личности курсанта, формирование у него социально позитивных черт и качеств, воспитание способности противостоять неблагоприятным воздействиям, мотивация на созидание, личностный и профессиональный рост.

В.Н.Кудрявцев, изучая криминальную мотивацию поведения личности (1982), уделил серьезное внимание неосознаваемой мотивации девиантного поведения. К числу таких мотивов автор относит следующие категории мотивов:

Первая категория неосознаваемых мотивов свойственна определенному типу личности, характеризующемуся переоценкой значимости своей личности, агрессивной концепцией отношений с окружающей средой, неустойчивостью

настроения, склонностью к острым эмоциональным впечатлениям; таким образом, неосознаваемой детерминантой является сама психологическая структура личности.

Вторая категория неосознаваемых мотивов может носить компенсаторный или гиперкомпенсаторный характер, что, прежде всего, связано с развивающимся комплексом неполноценности, неадекватностью, ущемленностью личности. Последнее нередко приводит к браваде, необдуманым, рискованным поступкам, проявлениям физического насилия, смещения агрессивной реакции на замещающий объект.

Третья категория неосознаваемых мотивов связана с отсроченным во времени действием закрепившегося в детстве травматического опыта. Унижения, незаслуженно жестокое обращение могут оставлять отпечаток в эмоциональной структуре личности и при определенных условиях порождать соответствующие формы поведения.

Четвертую категорию неосознаваемых мотивов девиантного поведения составляют различные патологические особенности личности. В этих случаях у субъекта возникает сильнейшее стремление совершить поступок, который сам он расценивает как совершенно недопустимый. Такое нарушение влечения может проявиться как в форме безобидного озорства, так и в виде самых жестоких преступлений против личности [7].

Выбор той или иной методики корректирующего воздействия на мотивацию во многом определяется и индивидуально-психологическими особенностями курсанта (слушателя). Особое значение здесь имеет умение офицера-педагога общаться с курсантами и слушателями, завоевывать их доверие, быть авторитетом для них.

Педагогическая профилактика предполагает три уровня. *Первый уровень* связан с ранней профилактикой, предупреждающей развитие педагогической запущенности курсанта на ее начальных стадиях. На этой стадии развития девиантного поведения бывает достаточно помочь курсанту в учебе, вовлечь в общественную работу, дать возможность заняться интересным делом, что-либо поручить.

Второй уровень предполагает осуществление педагогической профилактики в тот период, когда аморальная направленность личности курсанта приобрела устойчивый характер. Здесь, помимо мер, применяемых на первом уровне, нужны дополнительные способы воздействия – постановка на учет, контроль за поведением. Другими словами, методика индивидуального воздействия должна быть более гибкой и разнообразной, содержать элементы правового контроля и правового ограничения.

Третий уровень педагогической профилактики требует демонтаж сло-

жившейся системы негативно выраженных тенденций самосознания, воли и опыта курсанта, аморальная направленность которых отличается постоянством и устойчивостью. В работе с данной категорией курсантов должен быть усилен административный контроль за их поведением, необходимо блокировать связи курсанта с отрицательной средой (ограничить увольнительные), а при необходимости – применить процедуру отчисления.

Одним из направлений профилактической работы с курсантами и слушателями, склонных к девиантному поведению, является организация процесса самовоспитания. Именно посредством самовоспитания закрепляются результаты профилактической работы, развивается способность курсанта и слушателя управлять своим поведением в соответствии с нормами морали и права.

Успех самовоспитания в большей мере зависит от степени овладения самими курсантами методами, с помощью которых они корректируют свое поведение и управляют своими эмоциями и чувствами в жизненных ситуациях. На первых порах методы самовоспитания технологически не должны быть сложными, поскольку далеко не каждый метод или прием может сразу принести ожидаемый эффект.

Для превенции, коррекции и профилактики возникновения различных форм девиантного поведения у курсантов (слушателей) вуза МВД была использована схема, разработанная О.В.Погожевой [8, с. 359-360] и модифицированная нами и интегрированная в теоретическую подсистему (табл. 1).

Успешность учебно-образовательной и воспитательной деятельности в вузе МВД подразумевает раскрытие позитивных качеств курсанта (слушателя), выявление его интересов и увлечений, а также негативных факторов, влияющих на успешность образования и воспитания. Создание атмосферы успеха, в которой курсант (слушатель) должен чувствовать увереннее и сильнее. Именно такая атмосфера позволяет вовремя пресечь различные отклонения в поведении, ведь одной из личностных причин является неуверенность в себе, низкая мотивация, боязнь собственного успеха [6].

Психолого-педагогическая защищенность курсанта выражается в культивировании ощущения равенства, исключаящую какую-либо дискриминацию, соблюдение прав курсантов (слушателей) и самоопределение, также знание своих прав и обязанностей.

Эмоционально-положительная система заключается в правильном психологическом климате, ровных отношениях между курсантами и наставниками-педагогами, командирами.

Таблица 1

Подсистема предупреждения, коррекции и профилактики девиантного поведения курсантов (слушателей) вуза МВД

Блок	Модули
Нормативно-правовой	Нормативно-правовое сопровождение курсантов с различными формами девиантного поведения.
Психолого-коррекционный	Психологическое Консультирование курсантов (слушателей). Психологическая коррекция личности курсанта.
Социальный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Работа с педагогическим 2. коллективом образовательной 3. организации МВД. 4. Работа с семьей курсанта с 5. девиантным поведением.
Социально-просветительский	Профилактика девиантного Поведения через: средства массовой информации, образовательные учреждения. Семейное воспитание. Досуг курсантов и слушателей.
П Педагогический	Социально-педагогическая диагностика склонности к отклоняющемуся поведению курсантов (слушателей). Информационно-просветительская работа. Социально-профилактическая работа.

Социально-педагогическое сопровождение должно нести в себе комплексный характер, основой которого является системно-ориентационный подход. Важнейшее положение системно-ориентационного подхода – опора на внутренний потенциал развития субъекта, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Следовательно, для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо научить молодого человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать правильные шаги [9, с. 25].

В профилактической работе педагогу-наставнику необходимо реализовать следующие направления работы:

- перевод социальной ситуации в педагогическую (организация нравственной, воспитывающей среды в микросоциуме; объединение усилий всех субъектов социального воспитания с целью создания условий для личностного развития курсанта, при которых он сможет осознать взаимосвязь и взаимозависимость своих потребностей, стремлений, конкретной работы над собой и ожидаемых достижений, а также поставленных перед собой целей);

- воспитание нравственно-правовой убежденности;

- формирование адекватной самооценки, способности критически относиться к самому себе;

- развитие эмоциональной сферы личности: формирование воли, умения управлять собой, адекватно реагировать на педагогические воздействия;

- включение в социально значимые виды деятельности вуза МВД и его структур, создание ситуации успеха в избранном курсантом виде деятельности;

- организация педагогического влияния на мнение окружающих (семья, сверстники, педагоги, другие взрослые);

- предупреждение невротических расстройств и патологических влечений (акцентуации характера, неврозы, суицид, kleptomания и т. д.);

- обеспечение благоприятного социально-психологического климата;

- способствование заполнению пропусков в знаниях;

- организация досуга курсантов (слушателей), широкое их вовлечение в занятия спортом, техническим и художественным творчеством, секционнокружковую работу – одно из важнейших направлений воспитательной деятельности, способствующее развитию творческой инициативы курсантов, формированию законопослушного поведения;

- пропаганда здорового образа жизни должна исходить из потребностей курсантов и их естественного физиологического потенциала [4].

В своей работе мы использовали следующие пути педагогической профилактики девиантного поведения курсантов и слушателей образовательной организации МВД России:

1. Устранение причин, вызвавших девиантное поведение. Целенаправленная организация его учебного и внеучебного времени. Переключение с негативного на позитивный настрой.

2. Разрушение негативного типа поведения со стимулированием позитивного опыта. Воспитание умения противостоять дурным влияниям. Воспитание ведущих качеств – трудолюбие, ответственность, дисциплинированность, культуры поведения.

3. Изменение статуса курсанта в учебном коллективе; акцентирование

внимание на его достоинствах. Включение в дела группы, курса. Устранение пробелов в учебной деятельности, налаживание доброжелательных отношений с офицерами-наставниками и педагогами, появление сдержанности в эмоциях и поступках в процессе преодоления недостатков.

4. Усиление воспитательной функции группового общения, вовлечение курсантов в общественно-созидательные виды деятельности. Коррекция и переориентация их группового общения. Работа по сплоченности группы. Закрепление за курсантом наставника или индивидуального шефства старшекурсника.

На каждого курсанта с девиантным поведением заводится дневник, в котором отражаются следующие сведения:

1. Общие данные: возраст, состояние здоровья, успеваемость, отношение к учебе, спорту, труду, к своим обязанностям, интересы, склонности, увлечения, общий уровень развития курсанта.

2. Положение курсанта в учебной группе: авторитет, симпатия, поддержка сокурсников, имеет ли в классе друзей, лидерские качества, выполнение общественных поручений, доволен ли своим положением в коллективе, пытается ли его изменить, его отношение к коллективу группы.

3. Семейные условия: состав, социальное положение каждого члена семьи, характер взаимоотношений между ними, отношение к родителям, влияние родителей на него, культурный и образовательный уровень семьи, обязанности по дому.

4. Общение, в свободное от учебы и занятий время: численность группы, продолжительность общения, место и время общения, содержание и направленность общения и деятельности группы, занимаемое место в группе (лидер, помощник, член), удовлетворенность статусом в группе, отношение к группе и ее отдельным членам.

5. Преобладающие положительные и отрицательные личностные качества: ответственность, лживость, трудолюбие, настойчивость, требовательность к себе, вспыльчивость, эгоистичность, тщеславие, негативизм, отсутствие самолюбия и т.д., наличие вредных привычек – курит, сквернословит, выпивает, играет в азартные игры и др.

6. Степень девиации: отклонения в поведении, негативное отношение к учебе, труду, конфликтные взаимоотношения с сокурсниками и командирами (эпизодические, периодические, постоянные).

Педагог-психолог образовательной организации МВД должен уметь выявлять причины девиантного поведения курсантов. Таковыми являются: последствия перенесенной болезни, вызвавшей физические или психические расстройства (нервозность, быстрая возбудимость, вспыльчивость, болезненная замкнутость, необщительность); издержки семейного воспитания; неверный

выбор методов воспитания, противоречивость и непоследовательность требований, нарушение меры в воспитательных воздействиях (потакание прихотям и капризам, излишняя суровость, жестокость в отношении к курсанту); отрицательное влияние учебно-образовательной среды вуза; дурное влияние группы, бесконтрольность в групповом общении, отрицательное влияние наставников.

Таким образом, педагогическая профилактика девиантного поведения среди курсантов и слушателей, прежде всего, предполагает решение проблемы их социальной адаптации, позитивной профессиональной социализации в условиях специального обучения в вузе МВД, а также создание условий для усвоения необходимых норм морали и права, позволяющих адекватно ориентироваться в сложных жизненных ситуациях.

Поэтому эффективная профилактика девиантного поведения в среде курсантов и слушателей образовательной организации МВД предполагает комплекс мероприятий как социально-педагогического, так и психолого-медико-педагогического характера, направленных на оздоровление социальной среды вуза, на коррекцию девиантного поведения курсантов и слушателей.

В зависимости от характера профилактических мер можно выделить следующие относительно самостоятельные особенности курсантов, которые в случае отсутствия специальных корректирующих воздействий могут обусловить различные асоциальные отклонения.

1. Прежде всего, к таким индивидуальным особенностям следует отнести кризисные явления, характеризующие психологическое развитие в юношеском возрасте, которые обуславливают его девиантные поступки.

2. Социальную адаптацию курсантов могут затруднить нервно-психические заболевания, отклонения, депрессивные состояния, а также акцентуации. В данном случае следует отметить недостаточность мер педагогической коррекции. Здесь необходимо вмешательство в помощь психиатров, невропатологов, психотерапевтов.

3. В отдельных случаях в роли психобиологических предпосылок девиантного поведения могут выступать различные физические недостатки, дефекты речи, внешняя непривлекательность, недостатки коммуникативно-соматического характера, которые могут негативно проявлять себя через систему межличностных отношений курсанта с сокурсниками, в среде сверстников. Очевидно, что нарушения взаимоотношений в учебной группе вуза вследствие физических дефектов, вполне могут быть преодолены путем совместной педагогической коррекции [10].

Литература

1. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект.

- Монография. – Москва: Владос, 2004. – 357 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В.Давыдова. - Москва: Педагогика-Пресс, 1996. - 536 с.
 3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учебник. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: Московский госудаоственный областной университет, 2017. – 416 с.
 4. Клейберг Ю.А., Ганченко И.О. Основы психологии социальной работы с девиантными подростками: монография. – Краснодар: Издательство Краснодарского университета МВД России, 2007. – 416 с.
 5. Кондратьев С.Д., Клейберг Ю.А. К вопросу профилактики девиантного поведения курсантов образовательных учреждений МВД России: общетеоретический дискурс // Евразийский Союз ученых. 2018. №10(55). Ч.4. С. 25-28.
 6. Кондратьев С.Д. Современные тенденции, специфика и состояние профилактики девиантного поведения курсантов вузов // UK Academy of Education: scientific magazine. 2019. № 1.
 7. Кудрявцев В.Н. Правовое поведение: норма и патология. - Москва, 1982. 212 с.
 8. Погожева О.В. Психотипологическая изменчивость личности подростков с девиантным поведением в континууме их жизнедеятельности: Монография. – Москва: Изд-во Социально-гуманитарный университет, 2011. – 452 с. – С. 359-360.
 9. Методика изучения акцентуаций личности К.Леонгарда (модификация С.Шмишека). Практикум по психодиагностике личности / Ред. Н.К.Ракович. – Минск, 2002.
 10. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000. – 386 с.

1.2. Сущность и специфика формирования личности безопасного типа поведения у школьников как одного из условий комфортности образовательной среды

Мы все созданы для взаимодействия.

М.Аврелий

Одной из базовых потребностей человека является потребность в безопасности. Опасностей, угрожающих жизнедеятельности человека, много. Не является безопасной и образовательная среда. В связи с актуальностью проблемы психолого-педагогической безопасности школьной образовательной среды целью аналитического обзора является рассмотрение степени разработанности понятия личность безопасного типа поведения -ЛБТП - в психолого-педагогических исследованиях и путях её формирования.

Методологически проблема обеспечения безопасности человека решается с позиции следующих подходов: ограждающего подхода, образовательного, личностно-развивающего и созидательного. Ограждающий подход направлен не на личность, а на её ограждение от возможных опасностей, что, на наш взгляд, является непродуктивным в решении данной проблемы, т.к. сама личность остаётся пассивной. Доминирование образовательного подхода показало свою слабую результативность на примере преподавания ОБЖ.

В основу данного исследования положены личностно-развивающий и созидательный подходы. Личностно-развивающий подход предполагает формирование личностных образований и личностной целостности человека как субъекта жизни и безопасности. Созидательный подход исходит из того, что основной причиной опасности является сам человек, рассматривает личность как субъекта собственного развития и ориентирует на воспитание человека нравственного и ответственного в своём взаимодействии с окружающим миром, с другими людьми, с самим собой.

Объект исследования - психолого-педагогические условия создания безопасной образовательной среды детских учреждений.

Предмет исследования – формирование личности безопасного типа поведения у школьников как одного из основных условий безопасности школьной образовательной среды.

В школах введён курс обеспечения безопасности жизнедеятельности (ОБЖ), который учит детей и подростков распознавать и преодолевать риски и угрозы или противостоять опасностям самой различной природы. Однако одной из основных опасностей является сам человек и для себя, и для окружаю-

щих. Если человек агрессивен, деструктивен и не умеет, и не испытывает потребности контролировать свои антисоциальные действия на кого бы они не были направлены, он выступает как опасная личность, личность, провоцирующая или навлекающая угрозы и риски для социального окружения и самого себя. Личность безопасного типа поведения (ЛБТП) не только знает и умеет как себя вести в любой критической непредвиденной ситуации, но и не создаёт опасных ситуаций в социальном окружении, проявляя постоянную готовность предотвращать, или преодолевать возникающие угрозы максимально бесконфликтными способами. Личность безопасного типа поведения знает ценность жизни как своей, так и другого человека, что становится особенно значимым в свете трагических событий в российских школах в последние годы. ЛБТП – это социально здоровая личность. [10,16, 19, 20, 25]

Перед курсом ОБЖ, идущем на протяжении многих лет обучения в школе, стоит основная задача выработать у детей и подростков именно безопасное поведение, сформировать знания и умения как себя вести в любых экстремальных ситуациях. Однако безопасное поведение как личностное проявление не формируется только на основе полученной информации. Просветительско-предметное преподавание не оказывает сильного влияния на формирование личностных качеств. Тем более, как вытекает из исследований по проблемам преподавания ОБЖ (подтверждённое и в нашем эмпирическом исследовании), даже само изучение данного курса требует формирования положительной мотивации к получению и усвоению заложенной в нём информации. [17] Всё, что касается формирования у человека определённых качеств и поведения, требует целенаправленной мотивационной стимуляции возникновения и закрепления потребности не быть источником рисков и угроз во взаимодействии с окружающим миром, потребности в самореализации себя как безопасной личности. [13]

Школьная образовательная среда в психолого-педагогическом плане представляет собой сложнейшую систему общения и взаимодействия разнообразных участников. Познавательная деятельность, осуществляемая в ней – трудный вид человеческой деятельности, который для своей успешности требует комфортных условий. «Во всех школах процветает дедовщина» - заявляет автор книги «Ненавижу школу», школьный учитель. [8]. К сожалению, это утверждение трудно полностью опровергнуть, учитывая постоянную информацию о буллинге, троллинге и травле в соцсетях как учеников, так и учителей. Такая среда не способствует формированию гуманной, альтруистической, толерантной личности. Формируется не ЛБТП, а или жертва, провоцирующая агрессию, или агрессор, как считают психологи, в частности, виктимолог И.Г. Малкина-Пых.[11] Безопасная личность может формироваться только в системе безопас-

ных отношений в условиях безопасной образовательной среды. При этом безопасными личностями должны быть все участники педагогического процесса, иначе образовательная среда не может быть комфортной.[1] В рамках статьи нет возможности рассмотреть проблему относительно всех субъектов образовательного процесса, остановимся на формировании ЛБТП в условиях школы, прежде всего, у воспитанников. Но сначала выясним разработан ли сам термин – личность безопасного типа поведения - в психолого-педагогических исследованиях.

Общепринятое понимание этого понятия, как показал анализ источников, сводится к следующему.

Личность безопасного типа поведения - человек, ориентированный на добро и способный к продуктивной деятельности по сохранению своего духовного и физического здоровья, к защите окружающих людей и природы от внешних угроз на уровне высокоразвитых духовных качеств, навыков и умений. Такая личность способна предвидеть, опасности и угрозы, анализировать риски, избегать опасности и опасные ситуации, и в случае необходимости предпринимать необходимые рациональные и ответственные действия. [24]

По мнению американского психолога К. Хорни для детства характерны две потребности: потребность в удовлетворении и потребность в безопасности. Удовлетворение охватывает все основные биологические нужды: в пище, сне, но они не играют ведущую роль в формировании личности в отличие от потребности в безопасности.

С целью достижения безопасности человек, по мнению К.Хорни, использует такие стратегии взаимодействия с другими людьми: ориентация на людей - уступчивый тип, от людей – обособленный тип, и против людей – враждебный тип. Но так, как их раскрывает автор, ни одна из стратегий не формирует личность с безопасным поведением. Все три типа в зависимости от ситуации становятся опасными, т.к. стремятся к приспособлению к ситуации, а не к управлению ею. [22, 23]

Потребность в безопасности считается базовой в иерархии потребностей человека А. Маслоу, без частичного удовлетворения которой, невозможно «гармоничное развитие личности, достижение самореализации» [15].

Э. Фромм выделяет группу характеров, формирующихся в отношениях, где доминируют авторитарная и гуманистическая этика. В первом случае – это характеры с неплодотворной ориентацией – рецептивный, эксплуататорский, стяжательский, рыночный типы. Во втором - даются общие характеристики всем лицам с плодотворной ориентацией [21].

Т.И. Колесникова под психологической безопасностью личности понимает «определенную защищенность сознания от воздействий, способных против ее

воли и желания изменять психические состояния, психологические характеристики и поведение, что может кардинальным образом влиять на человека вплоть до изменения его жизненного пути» [9, с. 4]. В определении рассматривается опасность влияния манипуляций на сознание человека.

Личностный уровень безопасности по отношению к окружающей среде был описан через типы поведения личности с позиции нравственно-этических норм (И.Л. Зеленкова и др.) [7], теории и практики безопасности жизнедеятельности (С.В. Белов и др.) [2]. В результате были выделены следующие полярные типы: потребительский тип личности и безопасный тип личности.

Личность опасного типа - личность, деятельность которой носит потенциально опасный характер и способна спровоцировать или стать причиной социального напряжения, чрезвычайной ситуации, экстремальной ситуации. Причины опасности личности могут быть разнообразными: психофизиологические, психические, мировоззренческие, моральные, и т.д. Одним из видов социальной опасности является так называемое деструктивное поведение, причиняющее вред человеку и обществу в целом. Оно проявляется в таких типах поведения: девиантный, аддиктивный, асоциальный, аутистический, конформный, суицидальный, фанатичный, нарцисстический, которые в данной статье лишь обозначены.

Социально-опасной является так называемый виктимный (от англ. Victim – «жертва») тип личности, тип жертвы. Это личность, подверженная риску стать жертвой, в связи с бездействием, недальновидностью, неспособностью предвидеть, избегать опасности.

Н.С. Ефимова считает, что безопасный тип поведения проявляет личность, обладающая характеристиками:

1) темпераментально-характерологическими – уравновешенность, хорошая переключаемость, выносливость, внимательность, оптимизм, дружелюбие, уверенность, добросовестность и др.;

2) целями и ценностями развивающейся гуманистически направленной личности на безопасность по отношению к себе, другим людям и окружающей действительности;

3) гибкостью (интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой), что дает возможность многовариантности действий в экстремальной ситуации, обеспечивает человеку успешность разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды;

4) способностью к самопознанию и рефлексии, формированию адекватной самооценки, саморегуляции. [6]

Цель формирования ЛБТП - выработка определенных навыков и умений, позволяющих строить человеку свое поведение так, чтобы снижался уровень

исходящих от личности опасностей, а также их профилактика в окружающем человека мире, воспитание нравственно-этических черт характера и соответствующего нравственным нормам поведения.

Формируя безопасное поведение у развивающейся личности, необходимо вырабатывать:

- навыки и умения поддерживать дружеские связи и конструктивно разрешать конфликты в межличностных отношениях;
- способность принимать на себя ответственность, ставить цели, отстаивать свою позицию и интересы;
- самоосознание и сопереживание; самообладание, умение бороться со стрессами;
- самоорганизацию, самоконтроль, навыки уверенного поведения;
- асертивность.

Безопасная личность психологически устойчива и обладает готовностью к действиям в различных жизненных ситуациях. У неё вырабатываются также такие личностные черты, как поисковая активность, субъектность личностной позиции, понимание своего места в социуме; чувство уверенности в собственных силах для решения возникающих проблем, благородство, честность, доброта, щедрость, ответственность, самостоятельность, стремление помогать другим людям, готовность к сопереживанию. Одним из основоопределяющих качеств выступает субъектность личностной позиции, уровень сформированности которой во многом способствует развитию и формированию остальных качеств ЛБТП. [3,4]

Субъектность – это психологическое образование, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю. Субъектность характеризуется интенсивной включенностью в деятельность, стремлением к самоэффективности, наличием самоконтроля, самокоррекции, владение приемами произвольной саморегуляции. (А.К.Маркова) [14]

Чтобы доказать свою субъектность, человек должен быть готов отвечать перед собой за последствия собственных действий, взять на себя ответственность за результаты своей активности. (В.А.Петровский). [18] Если человек рассматривается как субъект жизни, его безопасность обеспечивается тем, что он как целостная, самоопределившаяся личность устойчив к негативным воздействиям любого характера.

Таково в целом понимание ЛБТП в отечественной трактовке.

Для зарубежной школы проблема безопасности стала актуальной в своих ярких проявлениях (расстрел одноклассников, убийство учителей и т.п.) значительно раньше, чем для отечественной, поэтому проблема школьной безопасности выступает как исследуемая на страницах зарубежных изданий.

[26,27,28,29,30]

Авторы публикаций анализируют исследования, касающиеся школьной безопасности, и приходят к следующим выводам: исследования, проводимые за последнее время, формулируют проблемы, задают вопросы, но не отвечают на них. Констатируется, что разные варианты школьного насилия сегодня доступны для разной аудитории в бесплатном доступе. В школах отмечены следующие явления: наркотики, драки, имущественные преступления, использование огнестрельного оружия. Отмечаются гендерные различия в опыте и реализации издевательств в старших классах. Актуальны вопросы виктимизации. Установлено, что отрицательные последствия виктимизации могут уменьшаться по мере взросления человека.

Автор одной из публикаций [27] акцентирует внимание на учёте места и особенностей личности для построения безопасного образовательного пространства.

Завершая аналитический обзор состояния проблемы ЛБТП и путей и условий её формирования, можно констатировать, что структура и модель ЛБТП в отечественных психолого-педагогических исследованиях на данный момент в целом имеет достаточно обоснованные очертания, но педагогический аспект целостного целенаправленного личностно-смыслового формирования такой личности пока не стал актуальной проблемой и не имеет достаточно обоснованной системы и технологии решения.

Целью эмпирического исследования, отражённого в рамках статьи, явилось проведение пилотного изучения уровня понимания сущности ЛБТП будущими и работающими педагогами, степени осознания ими целесообразности постановки цели формирования ЛБТП в образовательном процессе.

Выборку проведённого исследования составили 132 человека - магистры психолого-педагогического направления (31чел.), бакалавры по направлению педагогическое образование (39чел.), аспиранты с разным базовым образованием, обучающиеся в педагогическом университете (34чел.), студенты специалитета по психологии (28чел.). Подавляющее большинство опрошенных работает в детских образовательных учреждениях учителями или психологами.

Необходимо отметить, что в понимании ЛБТП и путей её формирования значительных, отличающихся друг от друга ответов в зависимости от категории опрашиваемой группы обнаружено не было, поэтому будет представлена общая картина полученного результата. Говорить о специфике гендерного подхода к данной проблеме также не представилось возможным, т.к. принявших в опросе юношей оказалось всего несколько человек, что не позволяет даже на уровне пилотного изучения вопроса делать какие-то обобщающие выводы.

В качестве исследовательского инструментария была использована состав-

ленная анкета. В основу поиска было положено предположение о том, что и у будущих, и у работающих педагогов не возникает цели формирования ЛБТП в процессе воспитания и обучения и соответственно не осмыслены пути реализации подобной цели. Причинами такого положения выступают отсутствие информированности о том, что такое ЛБТП, пока не ставшей актуально-востребованной проблемой психолого-педагогическая безопасность образовательной среды, в которой ведущую роль играет поведение субъектов образовательного процесса, определяющим фактором которого является тип личности субъекта по степени готовности к опасному или безопасному поведению в социуме.

Первым предложенным вопросом, был вопрос о понимании, что такое ЛБТП. 26,6% отвечавших не дали определения. 32% дали определения, в основном раскрывающие основные характеристики ЛБТП: «личность, поступающая в соответствии с общепринятыми нормами», «не приносит не физического, ни духовного вреда обществу», «поведение без явных клинических девиаций», «такой тип поведения, который наиболее близок к идеальному поведению в окружающей среде» и др. Наиболее полные ответы: «Личность, поведение которой соответствует социальным нормам и здравому смыслу. Ведёт себя, не вызывая конфликтов и не провоцируя опасности», (аспирант, юноша). «Личность безопасного типа поведения — это тип личности, который избегает конфронтации, эскалации конфликта, умеет встать на место другого человека» (аспирант, юноша).

Часть бакалавров (23%) и 50% студентов психологического специалитета считают, что безопасная личность: «которая не доставляет особого труда при воспитании и обучении» (бакалавриат); «личность, входящая в среднюю норму» (специалитет); «личность с возможно шаблонным мышлением», «предсказуемая личность с средней эмоциональностью» (специалитет). Такое понимание личности безопасного поведения у этих респондентов проявилось и в ответах на вопрос о том, какими качествами должна обладать такая личность. По их мнению, ЛБТП обладает такими качествами: «спокойный, тихий, неуверенный в себе, стеснительный» (спец.) «скрытный, осторожный, необщительный» (спец); «неуверенность, застенчивость, слабоволие, конформность»; «люди, перестраховывающиеся в любых затруднительных ситуациях»; «с повышенной тревожностью» и др. Перечисленные качества, как раз во многом относятся к характеристике виктимной личности, личности жертв, которые, и являются фактором создания опасных ситуаций, т.к. именно слабые, зависимые, тревожные люди чаще всего в критических ситуациях являются инициаторами паники, её активными участниками, а в обычных ситуациях школьной жизни превращаются в аутсайдеров и жертв, провоцирующих агрессию более сильных со-

учеников. Даже вовлечённые в буллинг по отношению к кому-то, они остаются жертвами, подпитывающими агрессию и нередко страдающими не меньше того, против кого направлена травля.

Выявилась связь подобных ответов с ответами на вопрос о том, может ли человек с критическим мышлением быть личностью безопасного типа поведения. Половина из определивших ЛБТП как слабовольного и тревожного человека категорически ответили – нет, не может, две трети из оставшихся, что вряд ли; и только одна треть второй половины допустила, что может человек с критическим мышлением быть ЛБТП. «Может, т.к. человек с критическим мышлением всегда ищет здравый смысл и старается объективно рассуждать и логично поступать». (аспирант, юрист). «Поскольку мне кажется, что ЛБТП это личность, умеющая рефлексировать о собственной и чужой деятельности, то, следовательно, она априори является человеком с критическим мышлением» (аспирант, историк). Интересно, что понимание личности с критическим мышлением многими трактуется только как личности самодостаточной, самостоятельной и сильной.

Участники опроса назвали большое количество личностных черт, которые должны быть у ЛБТП: адекватность, здравомыслие, моральная устойчивость, здоровый контакт с внешним миром, миролюбие, самоконтроль, неагрессивность, критичность мышления, самоорганизация, «комфорт внутри себя и с окружающими», психическая устойчивость, здравомыслие, уважение к себе и другим, коммуникабельность, доброта, терпимость, эмпатия, ответственность (указывалась многими из опрошенных); «умение не нарушать личные пределы другого человека», дружелюбие, равнодушие и др. Весь перечень качеств личности безопасного типа может служить ориентиром при разработке программы и педагогических путей воспитания такой личности.

На вопрос о том, с какого возраста надо начинать формировать такую личность, в ответах оказался очень большой разброс по срокам: от рождения, с 2-3-х лет, с раннего дошкольного возраста, с начальной школы, но были и ответы, что надо начинать с 15-16 лет, и даже, что «с 20-25 лет». И практически подавляющее большинство отвечавших считает, что в первую очередь этим должна заниматься семья и близкое окружение ребёнка.

Предложения по формам и методам формирования такой личности не отличались оригинальным подходом и обобщённо можно свести к разнообразным вербальным способам воздействия и взаимодействия, игровым формам и тренингам, личному примеру окружения. Отдельные предложения: заниматься с подростками экстремальными видами спорта, использовать для этой цели походы. Было предложение и о медикаментозном предупреждении агрессии.

На вопрос о том, изучал ли отвечающий ОБЖ, только двое ответили, что

нет. Однако все, кто изучал, считают, что пользы от изучения ОБЖ никакой. «Я его проходила. В аттестате отметка «хорошо». Полагаю, что на самом деле толку было мало» (студентка психологический специалитет). Многие свои умения по ОБЖ оценивают очень низко. О личностях опасного и безопасного типов поведения на занятиях не говорили.

Таким образом, обобщая эмпирическую часть проведённого исследования, можно констатировать, что в результате пилотного изучения предположение, положенное в его основу, о неготовности будущих и работающих педагогов и психологов к формированию ЛБТП, включённых в исследование, подтвердилось.

Возникает вопрос, как же надо формировать ЛБТП? Исходя из психолого-педагогических основ формирования личности, собственного педагогического опыта авторов, технология формирования ЛБТП может быть представлена следующим образом.

Очевидно, что подобная личность может быть сформирована только в условиях гуманной, антропоориентированной, ненасильственной педагогики, педагогики свободы. Такая педагогика построена на ненасильственном взаимодействии в педагогическом процессе и во многом способна формировать личность безопасного типа поведения с очерченным набором качеств. В основе ненасильственного действия лежит способность педагога предоставлять свободу самому себе и другому человеку, давать ему право выбора. Педагог, стоящий на позиции антропоориентированной педагогики, «способен не раздражаться, не обижаться, эмоционально устойчивый, уверенный в себе, обладающий позитивной открытостью, преодолевающий собственный эгоцентризм, осознающий свои психологические защиты, терпимый к чужому мнению и другому человеку, умеющий сдерживать свою агрессию, позитивно оценивающий детей, снижающий у них уровень напряжённости, тревожности и страхов». (В. Маралов,). [13]

Формирование ЛБТП невозможно только на информационно-просветительском уровне или в системе игровых имитаций и искусственных тренингов. Нельзя научить плавать, оставаясь на берегу. Хорошей школой социализации для детей и подростков всегда являлась дворовая педагогика. Однако, в крупных мегаполисах, в больших населённых пунктах и в разрушающейся деревне детско-подростковые компании практически исчезают. У подростка нет опыта самостоятельного разновозрастного общения, или он крайне недостаточен, что ограничивает возможности для социализации поведения и эмоций, нет примеров решения социальных и психологических проблем, не от кого получить поддержку и помощь, что нередко и побуждает оказавшего в сложной для себя социально- психологической ситуации подростка браться за

огнестрельное оружие, ножи и топоры и выплескивать свои проблемы чаще всего на ни в чём не повинных сверстников, учителей, вообще случайных людей и убивать себя по окончании бойни. Значит, безопасная личность может формироваться, прежде всего, в условиях реальной жизни, разнообразной активной деятельности: в трудовой и волонтерской деятельности, в походах, в любой шефской и помогающей деятельности, в заботе старших о младших и в другой подобной направленности деятельности.

Эффективным является формирование коммуникативной культуры личности, предполагающей развитие умений высказывать свои мысли адекватно ситуации, принимать и понимать высказанное собеседником сообщение, умение устанавливать контакты и взаимопонимание в процессе общения. «Счастье, когда тебя понимают», - написал старшеклассник в сочинении о понимании счастья в известном школьном фильме «Доживём до понедельника».

Механизм социальной оценки желаемого поведения осуществляется в процессе социального контроля, что и возможно именно в совместной деятельности позитивной направленности разновозрастных детей, подростков и взрослых людей. Положительная социальная оценка активизирует действия субъекта на безопасное поведение, повышает его самооценку, способствует творческой активности. Имеющее место в таком взаимодействии общение взрослого с воспитанниками должно быть поддерживающим, позитивным, стимулирующим, фасилитирующим. В рамках такого взаимодействия приоритетными становятся умения: инструктировать, наблюдать, задавать вопросы (в том числе и те на которых нет однозначного ответа), поддерживать обучающихся, уметь вмешиваться в происходящее, поощряя их стремление к совершенствованию. Если воспитанник успешен и самореализован, он менее агрессивен. Постоянная отрицательная оценка, с которой воспитанник чаще всего сталкивается в своей жизни, порождает чувство неуверенности, стыда за свои действия, переживание разоблачения и позора, чувство вины или озлобленности и агрессии, что формирует опасную личность.

Ярким педагогическим образцом, подтверждающим этот тезис, является теория коллектива и опыт создания коллектива в образовательных учреждениях А.С.Макаренко. [12] Сложнейший контингент воспитанников формировался в коллектив, в котором каждый, не теряя индивидуальности, был носителем общественных ценностей, неукоснительно исполняемых каждым воспитанником в любых условиях, каждым педагогом, каждым сотрудником. Неслучайно образовательные учреждения, возглавляемые А.С.Макаренко, эволюционировали в своём названии от колонии к коммуне, в которой все чувствовали себя комфортно, защищенно и безопасно. В 70- 80-ых годах прошлого столетия широкое распространение в воспитательной работе школ получили коллективные твор-

ческие дела – КТД - модифицированный вариант макаренковской коммунарской методики. Эту форму можно назвать в соответствии с современными веяниями образовательным событием. Каждое такое дело было действительно интересным, ориентированным на альтруистическое взаимодействие взрослых и воспитанников событием, деятельностью, направленной на пользу другим людям. В процессе КТД реально формируются личностные качества человека, умеющего жить в социуме, не создавая критических ситуаций, обращённого на предотвращение опасных ситуаций, эмпатийного, всегда готового прийти на помощь. Индивидуализм, на формирование которого всё больше акцентируется современное воспитание, порождает крайне опасных для социума индивидов.

Формирование ЛБТП актуальная проблема для психологии, спорта, но в достаточной степени она не осознаётся в общепедагогическом плане, не является одной из целей профессиональной подготовки педагогов, поэтому и не осознаётся ими как значимая в педагогической деятельности. Такая подготовка должна содержательно входить в учебные планы всех педагогических специальностей, но только с помощью кейсов, проведения тренингов, сказкотерапии и проектной деятельности, как рекомендуется в ряде педагогических исследований [5] данная проблема не может быть решена.

Перспективы: Проблема подходов к формированию ЛБТП сложная, комплексная, междисциплинарная, и не может быть решена только педагогическими или психологическими путями. Но психолого-педагогический подход обеспечит целенаправленное личностное формирование человека безопасного типа в общей системе решения данной проблемы, а не рассмотрение лишь её отдельных аспектов.

Таким образом, способность личности к безопасному поведению во многом выступает как определяющее условие в создании безопасной среды и жизнедеятельности, прежде всего, в социальном смысле. Именно люди безопасного типа поведения спасают себя, окружающих людей в опасных ситуациях экологического, природного, техногенного и другого происхождения. Такие личности самоформируются не так часто, необходима систематическая целенаправленная воспитательная работа по формированию людей с безопасной личностной направленностью, начиная с дошкольного детства и в последующем школьном образовании.

Литература

1. Безопасная школа: настольная книга для руководителей и преподавателей образовательных учреждений / С.В. Алексеев и др.; под общей редакцией С.В. Алексеева, Т.В. Мельниковой. – СПб.: СПб АППО, 2013. – 280с.
2. Белов С.В. Безопасность жизнедеятельности и защита окружающей

среды. – М.: Юрайт, 2015, - 702с.

3. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии. // Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: 1997, - С. 38-46.

4. Брушлинский А.В. Психология субъекта.- СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.

5. Гордиенко М.В. Воспитание личности безопасного типа поведения младшего школьника // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2009.- 25 с.

6. Ефимова Н.С. Теория и практика формирования личностной готовности студентов технических вузов к безопасной профессиональной деятельности. Диссер. на соискание ... доктора пед. наук. М., 2015.

7. Зеленкова И.Л., Беляева Е.В. Этика – Мн.: ТетроСистемс, 2001.-368с

8. Зинна (Инна Завалишина) Ненавижу школу: в год учителя от учителя. - М., 2011. <http://proza.ru/avtor/zinnaigorevna>

9. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. -176с.

10. Лызь Н.А. Развитие безопасной личности: педагогический подход. // Педагогика. -№4.-2006.- С.68-76.

11. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2010. - 864с.

12. Макаренко А.С. Педагогическая поэма/ Сост., вступ. ст., примеч., пояснения С.Невская – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.

13. Маралов В.Г., Нифонтова О.В., Перченко Е.Л., Малышева Е.Ю., Табунов И.А., Верескова А.В. Концептуальные основы формирования личности безопасного типа // Вестник ЧГУ, № 1. – Т. 2. – 2012.- С. 125-130.

14. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.- 312с.

15. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Перевод. с англ. СПб.: Евразия, 1999. - 478с.

16. Михайлов Л.А., Ахмадуллин У.З., Васильев Е.С. Психолого-педагогические подходы к формированию качеств личности безопасного типа // Вестник ВЭГУ. - 2008.- № 1.- С. 103-107.

17. Неверов В. Н., Деркач А. М. Формирование личности безопасного типа поведения при обучении ОБЖ: психолого-педагогический аспект // Молодой ученый. — 2014. — №5.1. — С. 50-53.

18. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

19. Свиридова И.А. Социально-психологические аспекты процесса формирования личности безопасного типа поведения/ И.А. Свиридова // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика, – Т.

18. – 2012. – № 3. – С. 60–62.

20. Соломин В.П. Основные свойства личности безопасного типа // Всероссийская научно-практическая конференция "Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности", https://vuzlit.ru/1020510/sovershenstvovanie_prakticheskikh_navykov_po_bezopasnosti_zhiznedeyatelnosti_na_osnove_sovremennyh_informatsionnyh_tehnologiy, 2004. (Дата обращения 21.3.2018)

21. Фромм Э. Человек для самого себя: пер. с англ. М.: Аст, 2010.-349с.

22. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности: пер с англ. М. 2000. - 720с.

23. Хорни К. Невротическая личность нашего времени; Самоанализ / Перевод с англ. В. В. Старовойтова; Общ. ред. [и послесл.] Г. В. Бурменской. — М.: Прогресс: Универс, 1993.- 478с.

24. Шершнёв Л.И. Формирование личности безопасного типа как отражение потребности общества и времени. // Информационный сборник «Безопасность». -1994.-№7- С.12-18.

25. Шестаков В.А. Некоторые аспекты формирования личности безопасного типа // Научный вестник УАГС. 2010. №2(11).- С. 8-13.

26. David C. May Introduction to the Special Issue on School Safety: Increasing Understanding/Decreasing Misunderstandings in the Realm of School Safety//American Journal of Criminal Justice March 2018, Volume 43, Issue 1, pp 1–5

27. Franziska Fay. The impact of the school space on research methodology, child participation and safety: views from children in Zanzibar. Received 24 Jun 2016, Accepted 02 Jun 2017, Published online: 26 Jun 2017

28. Jungmeen Kim-Spoon, Gregory S. Longo, Christopher J. Holmes. Brief report: Bifactor modeling of general vs. specific factors of religiousness differentially predicting substance use risk in adolescence // Journal of Adolescence. 2015. pp 15-19 (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197115000986>)

29. Kadel S., Watkins J., Follman J., Hammond C. Reducing School Violence: Building a Framework for School Safety. Greensboro, 1999.

30. Michela Lenzi, Jill Sharkey, Michael J. Furlong, Ashley Mayworm, Kayleigh Hunnicutt, Alessio Vieno. School Sense of Community, Teacher Support, and Students' School Safety Perceptions. 08.11. 2017 (<https://doi.org/10.1002/ajcp.12174>) American Journal of Community Psychology Volume 60, Issue 3-4

1.3. Опыт применения воспитательно-образовательных методов к лицам виктимного поведения

(международная практика, на примере Республики Вьетнам)*

Сегодня исследователи актуальных проблем социальной сферы и специалисты гуманитарной отрасли знания во многих странах всерьез заинтересованы проблемой пересмотра подходов и принципов в воспитании и образовании, что продиктовано качественно изменившимися и постоянно трансформирующимися условиями жизни населения. Результатом этого становится все чаще констатируемый факт того, что современные российские и семьи часто ориентированы на приобретение материальных благ, а не на нравственное воспитание подрастающего поколения. Такая же картина, согласно данным некоторых исследований, констатируется, в частности, во Вьетнаме. Известно, что социально-политические перемены в обществе как правило обостряют не только духовно-нравственную, но и как следствие – криминогенную обстановку, что в том числе отражается и в росте преступности несовершеннолетних. Исследователи констатируют резкое изменение ценностных ориентаций подростков от этических, гуманистических в сторону материальных. Проводимая работа по профилактике правонарушений несовершеннолетних в целом дает положительные результаты, однако при анализе статистических данных в ряде стран можно увидеть обратную, негативную ситуацию. В качестве причин, влияющих на усиливающиеся негативные тенденции в подростковой среде, можно выделить алкоголизацию и наркотизацию несовершеннолетних, а также рост числа несовершеннолетних, освобождаемых от уголовной ответственности и наказания по различным основаниям (напр., ст.76 Уголовного кодекса Российской Федерации «Освобождение от уголовной ответственности в связи с примирением с потерпевшим» или ст.90 «Применение принудительных мер воспитательного воздействия» и др.). Как показывает практика, применение подобных статей далеко не всегда благоприятно влияет на последующее социальное поведение подростков. На последнее в том числе указывают статистические данные в части того, что большинство подростков, совершающих преступление сегодня в России, уже ранее имели опыт преступной деятельности. Из этого можно сделать вывод о том, что применение ряд статей Уголовного кодекса Российской Федерации дают низкий результат по социализации несовершеннолетних, преступивших закон. Кроме того, для того чтобы принудительные меры воспитательного воздействия были эффективны, необходимо совершенствовать профилак-

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта №17-06-00796-ОНГ «Методологические основы создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся».

тическую работу всех субъектов ее осуществляющих. В этом понимании синхронны абсолютное большинство специалистов, так или иначе связанных с рассматриваемой проблематикой.

Статистические данные показывают, что по итогам 2018 года в России при общем снижении подростковой преступности на 2,7% (с 31,9 тыс. до 31,1 тыс.) число особо тяжких преступлений, совершенных несовершеннолетними*, увеличилось на 15,2% (с 1,28 тыс. до 1,5 тыс.). Удельный вес указанных преступлений составил 3,8% (в 2017 году – 3,4%).

Статистика ППС (С64) за 2017-2018 годы во Вьетнаме выявила, что более 17000 случаев нарушения закона, совершается лицами, не достигшими совершеннолетия. Большая часть этих нарушений приходится на: кражу имущества – 4 тыс.; умышленное причинение вреда здоровью – 3 тыс.; грабежи – 2 тыс.; общественные беспорядки – 2 тыс. и прочее. В результате противоправных действий, 25000 детей и несовершеннолетних были привлечены к уголовной и административной ответственности. В полицейском управлении Вьетнама было рассмотрено 5667 уголовных дел с участием более чем 8300 человек. Примечательно, что 20% из них – это дети в возрасте до 14 лет. Статья 12 Уголовного кодекса Социалистической Республики Вьетнам (СРВ) от 1999 года, следующим образом устанавливает возраст наступления уголовной ответственности: «... Лица от 16-ти лет и старше должны нести полную ответственность за уголовные преступления; лица в возрасте от 14-ти лет и старше, но не достигшие 16-летнего возраста, подлежат уголовной ответственности только за очень серьезные преднамеренные или особо тяжкие преступления». В соответствии с положением статьи 71 Уголовного кодекса СРВ, несовершеннолетнему может быть назначено одно из следующих наказаний: предупреждение, штраф, исправительные работы, не связанные с изоляцией от общества, лишение свободы на определенный срок.

В российском законодательстве уголовная ответственность несовершеннолетних регулируется статьей 87 Уголовного кодекса РФ. Уголовная ответственность предусмотрена за любые преступные деяния с 16 лет, а за тяжкие преступления – с 14 лет. Лица, не достигшие возраста 14 лет, не несут уголовной ответственности. Вместе с тем, при рассмотрении в суде преступлений, которые совершили несовершеннолетние действуют особые правила: несовершеннолетний возраст является смягчающим обстоятельством; для несовершеннолетнего ограничение свободы передвижения не длится более двух лет; ограничение свободы не назначается при совершении легких преступлений впервые; если несовершеннолетний осужден в возрасте 14-16 лет, то срок заключения не

* Несовершеннолетние правонарушители (преступники) – лица моложе 18-ти лет, обвиняемые в совершении преступления, которое ведёт за собой административное или уголовное наказание

должен превышать 6 лет, а для шестнадцатилетних срок свыше 10 лет назначают только за особо тяжкие виды преступлений; штрафы могут быть применены либо в отношении самого несовершеннолетнего, так и в отношении его родителей (опекунов, усыновителей, законных представителей). Статья 72 УК СРВ также предусматривает применение к несовершеннолетним штрафа, но в отличие от Российской Федерации, штраф назначается только несовершеннолетнему осужденному, достигшему возраста шестнадцати лет, совершившему преступление небольшой тяжести, и при наличии у него самостоятельного заработка или имущества.

В Российской Федерации в рамках создания единой государственной системы профилактики преступлений и иных правонарушений как одного из главных направлений государственной политики в сфере обеспечения государственной и общественной безопасности, на международном, федеральном, региональном уровне принято ряд нормативно-правовых актов:

- Конституция РФ от 12.12.1993 г.;
- Семейный, Гражданский, Уголовный Кодексы;
- Конвенция ООН о правах ребёнка;
- Всемирная декларация «Об обеспечении выживания, защиты и развития детей»;
- Федеральный закон от 6 апреля 2011 г. № 64-ФЗ «Об административном надзоре за лицами, освобожденными из мест лишения свободы»;
- Федеральный закон от 2 апреля 2014 г. № 44-ФЗ «Об участии граждан в охране общественного порядка»;
- Федеральный закон от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»;
- Указ Президента РФ «Об уполномоченным при Президенте РФ по правам ребенка от 01.09.2009 № 986.

В связи с этим деятельность целого ряда социальных институтов, призванных в то или иной мере осуществлять профилактическую работу, становится не только актуальной, но и законодательно обоснованной и подкреплённой.

Как известно, создание условий для изменения социальной позиции несовершеннолетних правонарушителей называется перевоспитанием личности правонарушителей. Суть этого процесса заключается в изменении деструктивных взглядов и мнений в жизни несовершеннолетних, совершивших преступления, для исправления асоциальных и антисоциальных привычек и проступков, которые раньше возникли у них. Неконструктивное поведение правонарушителей не являются их врожденной сущностью, но связаны с влиянием целого ряда виктимогенных факторов в семье, школе, обществе, способствующих возникновению предпосылок и возможностей преступного поведения. По справедливому мнению специалистов, конструктивный путь развития человека, совершившего преступление, может быть полностью воссоздан, если правильно ор-

ганизовать процесс его перевоспитания [1, 4].

Объективно существуют некоторые (их можно представить в качестве базовых) задачи организации процесса перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей:

- проанализировать и классифицировать виды правонарушителей;
- определить методы, методики, формы воспитания, соответствующие тем или иным видам правонарушения;
- организовать социально-полезные формы деятельности и мероприятия, в которых участвуют правонарушители;
- определить критерии, методы проверки и оценки мер соблюдения правонарушителей на определённый период.

Классификация осужденных – это разделение на определенные группы на основе таких критериев, как пол, возраст, национальность, состояние здоровья, характер и степень опасности для общества правонарушителя и ряд других характеристик. Цель классификации заключается в обеспечении того, чтобы воздействие перевоспитания было адекватным и соразмерным, оказать помощь правонарушителю в осознании своего неправомерного поведения, а также последствий для общества, для их семей и для самих себя. Исходя из этого предполагается, что они смогут более ясно осознать своё будущее и конструктивно планировать собственную жизнь. Если это невозможно, то образовательные или реабилитационные меры будут малоэффективны, что усугубит разрыв между требованиями общества и государства в части исполнения правосудия и самими правонарушителями.

Образовательные методы также являются важным элементом перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей с целью достижения воспитательной цели, указанной выше. Так, осуществление уголовного правосудия во Вьетнаме показывает, что образовательные методы в этом плане можно подразделить на три группы.

Первая группа включает методы воздействия на сознание и эмоциональную сферу правонарушителей с целью формирования правосознания и мотивации соблюдения закона и общепринятых норм и правил общественной жизни. Теоретическим обоснованием применения этой группы методов является известный принцип единства между сознанием и деятельностью, находящий отражение в сочетании внутренней (сознательной) деятельности и внешней (практической) деятельности в процессе перевоспитания личности осужденного. В этой группе методов органы, исполняющие судебное решение во Вьетнаме, могут использовать методы дискурса для систематической демонстрации сущности политической, идеологической, правовой, культурной проблемы; использовать метод разговора с целью общения с осужденным по определенным темам; приводить в качестве примера и модели опыт тех осужденных, которые имели положительный реабилитационный результат.

Вторая группа включает методы организации для осужденных социально-полезных форм деятельности, которые помогут правонарушителям сформировать просоциальные навыки. Очевидно, что для того чтобы достичь данной це-

ли, действовать необходимо постоянно, целенаправленно и планомерно. По мнению коллег из Вьетнама, такими формами могут быть: тренировка, зарядка утром, просмотр социально значимых программ по телевидению, в том числе вечерних новостей. В этом плане эффективным признается метод привлечения к общественно-полезным работам. Метод назначения на работы – это, кроме прочего, способ привлечения осужденного к коллективной деятельности, например, изготовление стенгазеты, участие в физическом труде, спортивных мероприятиях и пр..

Третья группа включает такие методы как стимулирование повышения социальной активности и регулирование (санкционирование) поведения осужденного во взаимодействии с другими. В ходе исполнения судебного решения, отношение и поведение осужденных должны оцениваться, вознаграждаться или порицаться, чтобы закрепить положительные качества, а также ограничить и исключить негативные. Это становится возможным с помощью методов соревнования, поощрения и наказания. Эти методы прописаны во многих уголовно-правовых документах Вьетнама. Например, статья 26 Положения о тюрьмах, выпущенная вместе с Указом Правительства № 60/СР от 16 сентября 1993 года гласит, что: “заключенные могут встречаться со своими родственниками один раз в месяц (за исключением случаев, когда они наказаны), строго соблюдая правила посещения. Каждое посещение родственников не более 1 часа за исключением того, если имеется особое разрешение надзирателя (это время может быть увеличено, но не более 3 часов)” [2].

Вышеуказанные методы во Вьетнаме используются органами уголовного преследования в том числе в процессе так называемого политического образования, где ведется работа по таким направлениям, как идеология, нравственное воспитание, трудовое воспитание, физическое воспитание. При этом трудовое воспитание осужденного определяется как самая важная форма перевоспитания. Что характерно, в воспитательно-образовательной системе Вьетнама теоретической основой трудового воспитания является марксистско-ленинская трактовка феномена труда: труд, согласно данной концепции – это основа социального прогресса, условие удовлетворения материальных и духовных потребностей человека, а также является необходимым условием развития личности. Во Вьетнаме четко понимается, что труд представляет собой основную обязанность каждого гражданина. Очевидно, что в большинстве случаев осужденные осуществляли социально опасные действия, находясь в хорошем состоянии здоровья, но, не трудясь на благо общества должным образом. Поэтому необходимо воспитать в осужденном достойное отношение к труду в сочетании с другими формами перевоспитания [5, 6].

Основным смысловым содержанием трудового перевоспитания для осужденных при исполнении уголовных решений во Вьетнаме является понимание того, что:

- трудовое воспитание – это обязательная форма исполнения судебных наказаний, особенно для лиц, приговоренных к тюремному заключению, без которой невозможны процессы реабилитации и, в конечном счете, перевоспи-

тания;

- трудовое воспитание должно комбинироваться с другими методами и формами педагогического воздействия, такими как получение среднего образования, правовая и профессиональная подготовка, политическая информация и прочее. При этом является необходимым участие в культурных мероприятиях, мероприятиях физической культуры и спорта, соответствующих каждому виду наказания или судебной меры;

- сочетание трудового воспитания с другими формами педагогического воздействия зависит от особенностей и степени социальной опасности совершенного правонарушителем преступления.

На основе применения обозначенных методов и форм воспитания в процессе исполнения уголовных дел, органы и их подразделения, исполняющие уголовные наказания, должны организовать осужденным общественно-полезные мероприятия. Для этого необходимо привлекать соответствующих специалистов, в том числе коллективных, которые способны привнести в процесс перевоспитания и реабилитации просоциальные ценности. Эти лица и группы призываются прежде всего формировать позитивную психосоциальную среду, которая непосредственно влияет на каждого осужденного.

Важнейший вопрос, который требует особого исследовательского и конкретно практического осмысления – это формулирование критериев и мер для проверки и оценки результатов воспитательно-образовательной работы с правонарушителями. Так, профессор М.А. Ефимов предложил следующие результативные критерии применительно к несовершеннолетним лицам, приговоренным к тюремному заключению:

- положительное отношение к труду;
- старательность в процессе обучения;
- уважение и соблюдение всех режимных предписаний и правил пребывания в месте заключения;
- активное участие в культурных, спортивных мероприятиях, а также в социально-полезных мероприятиях [3].

Некоторые данные о практике исполнения наказания во Вьетнаме показывают, что для оценки результатов достижения воспитательных целей применительно к правонарушителям, можно основываться на следующих показателях:

1. Положительное отношение к деятельности осужденного отражается в том, что он или она всегда завершает свою работу, превышает план работы на производстве, имеет инициативу по увеличению производительности труда;

2. Положительная оценка исполнения осужденным правил и дисциплины учреждения проявляется в том, что он всегда соблюдает все режимные предписания и правила, не нарушает закон и не подвергается какой-либо форме порицания в процессе исполнения наказания;

3. Желание повышения профессиональных навыков и повышение уровня образования осужденных отражается на серьезности их подхода в процессе обучения;

4. Активность участия в коллективной деятельности осужденного проявляется в полном включении в эту деятельность, ответственном отношении к действиям коллектива, добросовестном исполнении задач, поставленных органом исполнения судебного решения;

5. Наличие желания улучшить свою материальную и духовную жизнь, ориентируясь на чтение книг и газет, заинтересованности внутренними и международными политическими проблемами, а также активное участие в мероприятиях в области культуры, физической культуры и спорта;

6. Стремление к полезным для людей и общества в целом видам деятельности, а также искреннее раскаяние в совершенных преступлениях.

Можно считать, что если осужденный отвечает всем вышеперечисленным требованиям и критериям, то воспитательно-образовательные действия по отношению к правонарушителю являются эффективными. Если какие-либо критерии не реализованы, то органам по уголовному праву необходимо выяснить причины, препятствующие реализации необходимых методов и форм воспитательной работы.

Если просмотреть положительный опыт применения воспитательно-образовательных мер к правонарушителям, в том числе несовершеннолетних, в нашей пенитенциарной системе, то станет очевидным факт определенной универсальности их реализации, действия и, главное, эффективности вне зависимости от географической локализации применения. Так, по мнению экспертов, проверенность и широкое использование алгоритмики воспитательно-образовательных методов, обозначенных выше, во многом позволяет решать серьезные проблемы социализации и ресоциализации представителей подрастающего поколения, совершивших правонарушение, а значит может и должна являться серьезным предметом теоретических исследований и практической областью решения сложных социальных, психологических, социально-педагогических задач развития нарушившего закон несовершеннолетнего человека, но не потерянного для общества раз и навсегда.

Литература

1. Никитина Е.О. Место информационной культуры в современном мире// Актуальные проблемы современной науки. 2010. – №2(52). – С.52-53.

2. Правительственное положение о тюрьмах (Вьетнам). Режим доступа: <https://luatvietnam.vn/an-ninh-trat-tu/ngghi-dinh-60-cp-chinh-phu-2737-d1.html>. (дата обращения 23.12.2018)

3. Рахматулин З.Р. Не пенитенциарный режим ограничения свободы: эффективность и средства обеспечения. Диссертация на соискание ученой степени кандидата юридических наук // Красноярский государственный аграрный университет. Красноярск, 2018.

4. Ульянова И.В. Педагогика XXI века: монография/ И.В. Ульянова. – М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2017. – 296с.

5. Евсеева И.Г. Правовое воспитание как условие позитивной социализа-

ции подростков с девиантным поведением. В сборнике: Правовое воспитание молодежи: семья и социум сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. 2017. – С. 223-226.

6. Dynamics of The Value-Motivation Sphere Under The Influence of Socio-Psychological Correction in a Person Prone To Deviant Behavior || Valentina B. Salakhova¹, Tatiana I. Shulga , Maria A. Erofeeva , Irina V. Ulyanova , Olga B. Malkina , Elena M. Klimova , Sergey L. Evenko|| Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM) ISSN: 2251 – 6204 DOI:10.26655/mjltm.2018.12.1 Vol. 8, Issue 12, December. 2018. p.34-48

7. Erofeeva M., Khrantsova F. Social immunity youth//Japanese Educational and Scientific Review, 2015, № 1 (9). (January-June). VolumeXII «Tokyo University Press». – 2015. – p. 428-436.

Раздел 2. Формирование ценностного отношения к жизни

2.1. Научно-образовательный проект как метод формирования представлений подростков и юношей о смысле жизни и ценностях

Психолого-педагогическое сопровождение процесса становления личности подростка одна из сложных задач работы специалистов. Общение и работа с подростками всегда интересны, поскольку связаны с периодом новообразований в ценностно-смысловой среде личности. Но сегодня задача становится более трудной в связи с изменением, сдвигом рамок возрастного развития. С одной стороны, подростками сегодня мы можем считать 10-летних школьников, поскольку физиологическое развитие становится ранним. С другой стороны, подростковая пора явно сдвинулась на юношескую и может длиться до 15-18 лет. Но эта тенденция характерна не только для подростков, еще 10-15 лет назад 25-летних уже считали взрослыми, то сегодня 25-30-летние пока не относят себя к взрослым, считая себя молодыми и период взрослости сместился на 35-40 лет, возраст старости также переместился на десяток лет. Данную проблематику активно исследует Е.Е. Сапогова [8].

Тенденция к продлению детства рождает большое количество проблем в будущем. В связи с этим остро стоит вопрос о ноологическом взрослении. Данный термин был введен В.Э. Чудновским, отечественным ученым, разработавшим фундаментальные основы концепции о смысле жизни. [12;13] В частности, он считает, что ноологическое взросление должно включать в себя ноэтическое изменение. Виктор Франкл, австрийский психолог, чья книга входит в 100 лучших книг человечества, предложил рассматривать развитие личности в трех измерениях. Основой для его разработок явились труды Н. Гартмана и М. Шеллера. [цит. по 3]

Н. Гартман предлагает схему, в которой есть телесное, душевное и духовное, у М. Шеллера мы видим немного иную структуру – слои расположены следующим образом – в центре духовное, психическое, а затем телесное, но В. Франкл считает, что важным является отражение целостности человека и необходимо показать взаимодействие форм бытия. Поэтому Франкл предлагает совершенно иное виденье, иную модель, в которой мы видим единство измерений – соматического, психического и ноэтического, где последнее представлено вертикальным измерением.[10] Это не единственное решение, предложенное экзистенциальными психологами. Известный экзистенциальный консультант Э.В. Дортцен, взяв за основу предложенную Людвигом Бинсвангером систему измерений предлагает свою схему, которая состоит из 16 компонентов. [1] Ба-

зой являются четыре измерения. Umwelt – сфера природного, биологического, не только нашей физиологии, соматики, но и аспект общения с природой, близость с природой, следующее измерение Mitwelt – это социальное окружение, те взаимоотношения, связи, которые окружают человека, Eigenwelt – сфера глубоко личного, интимного – и внутреннего мира и нашего близкого окружения. Эти три сферы описаны и у Бинсвангера, но Эми ван Дортцен идет дальше и предлагает новое измерение Uberwelt – это мир духовности, ценностей и религиозных верований. То, что составляет духовную сущность человека. [1]

Мы находим много общего между нэтическим В. Франкла и Uberwelt Э.В.Дортцен. Эми ван Дортцен сравнивает жизнь с искусством, а психолога с учителем рисования. Человек, когда приходит к учителю рисования он хочет научиться искусству рисования, научиться рисовать лучше, приходя к экзистенциальному психологу человек хочет научиться искусству жизни, он хочет жить лучше. Если мы имеем дело с подростком, то гораздо эффективнее раннее сопровождение личности (имеется в виду подростковый и юношеский возраст) в освоении искусства жизни. Подростковый и юношеский возраст по праву считают сензитивным для самосознания и для начала освоения смысложизненных ориентиров. Экзистенциальное направление в психологии как нельзя лучше подходит для этого. Рассмотрение и знакомство с экзистенциальными данностями, прикосновение к понятиям – свобода, жизнь, ответственность, смысл жизни, бессмысленность, любовь, одиночество, смерть, бытие поможет подростку быть более осознанным.

Актуальность работы с подрастающим поколением не вызывает сомнений. А с возникновением другой, более глобальной проблемой, становится просто необходимой. По мнению известного историка Юваля Ной Харари человек из Homo Sapiens превращается в Homo Deus. [12] На смену Человеку Разумному приходит Человек Бог. Какое обоснование предлагает Харари? Он пишет, что раньше человек опирался на религию и Бога перед лицом катастроф - голода, эпидемий, войн. Они уносили десятки тысяч и даже миллионы человеческих жизней, но сегодня многие из этих проблем решены. Проблему голода населения Земли активно решают правительства, международное сотрудничество, гуманитарная помощь; медицина шагнула далеко вперед и сегодня открыт тексобактин – новейший антибиотик, многие открытия помогают предотвратить развитие смертельных болезней, человечество старается изо всех сил сохранить мир. В 2012 году в мире умерло 56 миллионов человек, 620 – в результате насилия- из них 120 – жертвы войны, а вот 500 тысяч погибло от рук преступников. 800 тысяч покончили с собой и 1,5 миллиона сразил диабет. Человечество активно уничтожает себя – преступления, самоубийства... но и не только это настораживает автора книги «Краткая история будущего», а скорее то, что че-

ловек перестает чувствовать ценность своего Я для самого себя, все меньше остается с самим собой наедине, все чаще и важнее становятся селфи и то, как на твои посты отреагировали другие люди в социальных сетях... И самое удивительное, что важнее всего становятся те огромные базы данных, которые загружены, а соцсети уже знают нас лучше нас самих – они знают какую музыку мы любим, какие книги мы читаем, чем боеем, чем интересуемся, в скором времени они будут угадывать что мы хотим, а потом мы будем делать, то, что нам кажется, что мы хотим, а это прописал для нас какой-то алгоритм. Харари предсказывает, что интернет станет религией – датаизмом. [12]

Есть ли путь решения? Пока еще великий алгоритм не замахнулся на человеческий смысл жизни и творчество пока не вполне посильная задача, и образование пока еще проходит в школах, в классах, аудиториях. В образовательном процессе современной России недостаточно внимательно относятся к формированию смысложизненных ориентаций молодежи. Все мы родом из детства и прекрасно понимаем азбучные истины - «принципы жизни» закладываются в школьные годы. Но очевидный факт, к сожалению, не всегда осознаваемый, что будущее общества, страны, человечества значительно зависит от того, что вносит в это будущее процесс образования, каким становится ребенок по мере взросления.

Очень яркой тенденцией последних десятилетий стало оказание образовательных услуг, где самым важным процессом явился процесс передачи знаний, и как отмечает профессор В. Ясвин, в своих лекциях все упростилось до примитивного «Дать, Взять, Сдать» Учитель – дает знания, ученик должен взять этот набор, а потом успешно опять сдать на экзамене. В противоположность В. Ясвин ставит обучение в дореволюционной России, где формулировка была иной - «держать экзамен». Но не только в знаниях нуждается школьник, но и, несомненно, в понимании как эти знания применять в жизни, как научиться рефлексировать, как, овладевая знаниями, строить собственное будущее.

Вышеописанные проблемы можно попытаться решить при помощи форсайт-проектов [5]. В 2012 году был организован молодежный научно-образовательный проект «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?». Программа сопровождения формирования смысложизненных ориентаций предложена В.Э. Чудновским, разработана к. психол. н., ст. н. с. ФГБНУ ПИ РАО Т.А. Поповой в тесном взаимодействии с учителями общеобразовательных школ, преподавателями техникумов, ВУЗов. Партнерские отношения связывают проект с многими образовательными учреждениями. Особое внимание к проекту демонстрирует профессор, д.п.н. И.В. Ульянова, чьи работы по современной педагогике являются особенно ценными для методической базы проекта. [9] При подготовке содержания учебных материалов активно ис-

пользуются результаты современных научных исследований российских и зарубежных авторов.

Целью нашего проекта является формирование у подростков отношения к собственной жизни как к единому смысловому пространству жизни, формирование представлений о собственных ценностях о смысложизненных ориентирах

Задачи, которые стоят перед форсайт-проектом:

- знакомство с научными понятиями – смысл жизни, смысложизненные ориентации, экзистенциальное Я, ответственность, свобода, личность.

- сформировать адекватное представление о себе

- сформировать рефлексивное отношение к собственной жизни, адекватное восприятие своих возможностей.

- развитие навыков публичного выступления, формирование своей позиции, аргументированная защита собственного мнения

Целевая группа: старшеклассники, студенты первых курсов колледжей, ВУЗов. [4]

Проект включает в себя три модуля, в которой интегрированы элементы тренинга, творчества, нетворкинга.

Первый модуль. Теоретический – основные научные понятия, положения. Подача данного материала происходит через знакомство с интересными людьми, которые в форме беседы рассказывают ребятам об этом понятии, явлении и т.д. Гости и спикеры проекта, это всегда авторитетные люди - ученые, политические деятели, бизнесмены, представители творческих профессий, военные, космонавты, волонтеры, спортсмены.

Второй модуль. АртЛогопроект - основная и важная составляющая проекта, отличающая его от многих других похожих разработок. Сочетание творческого воплощения, осмысление данного продукта творческой деятельности и обоснование. Участник защищает свой проект. Доверительная обстановка, атмосфера безопасности и экологичность процесса позволяют юношам и подросткам быть откровенными и помогают в поиске и в обретении смысловых ориентиров. Вопросы, на которые нужно ответить, спонтанность и возможность размышлений во время общения, активность участников задает тон всему занятию. Индивидуальный АртЛогопроект – это рисунок или макет, компьютерный вариант, коллаж, письменное обоснование.

Третий модуль. Практическое освоение теоретических понятий. Занятия с элементами тренинга. Работа в парах, в малых и больших группах. Мозговой штурм, размышления, дискуссии. Формирование навыков по созданию и защите собственной позиции, сотрудничество в группах.

Задания для третьего блока разрабатываются студентами-психологами из различных ВУЗов под научным руководством опытных психологов. Данная

деятельность волонтерская, студенты с большим энтузиазмом участвуют в процессе создания структуры третьего модуля.

Темы, которые были заявлены и воплощены в проекте самые разные: «Я-концепция. Что это?», «Общение. Мой главный смысл жизни – общение (преимущества и недостатки данного утверждения)», «Найди себя. Начинаем с имиджа», «Семья, как сохранить мир? (типы конфликтов в семейной жизни). Семья – как одна из смысложизненных ориентаций», «Найти себя в профессии. Взаимовлияние смысложизненных ориентаций и профессионального выбора», «Деньги и смысл жизни. Иметь или быть?», «Секс -может ли он стать главным в жизни?», «Религия. Смысл жизни верующего человека», «Бизнес и карьера. Есть ли в них смысл?», «Творчество – единственный ли это смысл жизни певца, композитора?».

В 2018-2019 году на проекте прошли следующие занятия:

«Медиация. Стратегии и принципы. Есть ли смысл в конфликте».

Спикер - Сертифицированный тренер по медиации, магистр психологии И.И. Манина,

«Жизнь в науке. Адронный коллайдер, научные открытия», спикер - кандидат физико-математических наук, исследователь-физик, сотрудника ОИЯИ и участника эксперимента CMS на Большом адронном коллайдере (CERN, Женева) Иван Белотелов.

«Долг и ответственность. Смысл жизни героя» Спикеры - Герой Российской Федерации Романов Алексей Викторович, герой Российской Федерации Бочаров Вячеслав Алексеевич.

«Волонтерское движение сегодня. Смысл волонтерства» Спикер - Руководитель Всероссийского общественного движения «Волонтеры Победы»

Ольга Амельченкова Школа человечности. О книге «Встреча вселенных или Слепоглухие пришельцы в мире зрячеслышащих» Спикер - д.психол. н., профессор А.В. Суворов

«Франкл о юморе. Смысл юмора в жизни» Спикер – кандидат филологических наук, писательница Г.М. Артемьева- Лифшиц.

Особое внимание необходимо уделить АртЛогопроекту. Каждый год мы предлагаем единую тему для творческого воплощения. Одним из первых было АртЛогоупражнение «Дом со смыслами», это упражнение мы повторили с другим составом участников под названием «Дом моего будущего». При защите открывались смыслы и проблемы, о которых участники ранее не задумывались – кто стоит за штурвалом моей жизни, если представить жизнь кораблем? Как я переношу одиночество? Как я справляюсь с плохими мыслями? Как я строю свое будущее? Какой элемент, какой смысл для меня самый важный? Что происходит, если мой лом – дом печь? И как я умею выстраивать границы, если

мой дом на дереве? Какие-то найденные ответы были явными инсайтами, на какие-то авторы не смогли найти сразу ответ.

«Дороги, которые я выбираю», проект, подаривший возможность исследовать приоритеты наших участников – для большинства это образование или карьера, семья. Удивительно, но многие нарисовали дорогу «Здоровье», мы объясняем это сегодняшней установкой – что здоровьем нужно заниматься, многие отметили в своих рисунках дорогу «Творчество» и это тоже говорит о том, что творчеству не уделяется должное внимание в образовательном процессе, а если оно и присутствует, то очень часто это формальность. Отметим, что данное упражнение стало очень популярным у студентов-логотерапевтов. Руководитель центра логотерапии в Центральной Азии Ю.А. Сагдиева, отмечает, что для исследования собственного пути, выбора, данная методика является эффективной. АртЛогопроект «Рюкзак» стал очень популярным и не только в подростковой аудитории, он прошел апробирование и на взрослой выборке респондентов. Выбор черты характера и ценности. В упражнении есть ограничение – можно взять в свой жизненный путь только одну вещь-символ. Участники предлагали и книгу – как знание, книгу - как написание важных событий, книгу как символ магических знаний, книгу как знания себя – всегда и изображение книг было разным и смысловое наполнение символа также довольно сильно отличалось. Одним из самых распространенных символов является сердце – но и этот, казалось бы понятный для всех символ имеет всегда разное значение – это и любовь к другому и желание помочь и «SOS» - крик о помощи и желание спасти, это и любовь к себе, это любовь мира, это сердце, которое понимает. Бывали неожиданные варианты – «Живая энергия», «Универсальный нож», «Зеркало».

Предложены и другие темы для изучения, собственного Я – «Крылья» исследуем самотрансцендентность, «Герб моей идентичности» - разные грани Я, «Драгоценность» - тема исследовалась в 2017-2018 учебном году. Исследование было расширено за счет выборки младших подростков, исследование проводилось в рамках магистерской работы А. Ш. Нуриевой [2]. Исследование позволило сделать вывод, что младшие подростки в качестве ценности собственной жизни всегда основываются на том, что жизнь им предлагает – это семья, Родина, природа, иногда настоящие драгоценности – ювелирные украшения, деньги. Как показывают исследования, проведенные на выборке подростков 13-15 лет, драгоценность может уже приобретать другой смысл, тот что осознается, осмысливается при процессе рефлексии – это поддержка себя и других, это общение с собой и миром, это волонтерское начало – добровольное оказание помощи, это творчество для себя, это собственно сама жизнь. Темой этого года стало исследование открытий. Открытий себя и для себя. Удивительным открытием

стало, что для молодежи открытием может стать книга. Студенты 1 курса, признавались, что не очень увлекаются чтением, но книга В. Сухомлинского помогла открыть в себе желание работать с детьми, помогать им. Для другой студентки – ценность моментов представляет важное открытие для себя самой. Оказалось, что необходимо иметь ресурс, в котором для тебя есть самые значимые моменты – дружбы, любви, семейных отношений. Защиты АртЛогопроектов продолжаются, ждем с нетерпением новых открытий.

Научно-образовательный проект получил свое развитие – в Алматы (Казахстан) в декабре 2018 года прошла Третья Казахстанская молодежная секция, и в третий раз руководитель казахстанского проекта Исалиева С.Т. собрала участников для занятий, в апреле 2019 года лучшие доклады будут представлены в программе молодежной секции нашего XXIV Международного симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме». Опубликован сборник третьей казахстанской молодежной секции. [7] Симпозиум ежегодно организуется ФГБНУ ПИ РАО в сотрудничестве с Гродненским государственным университетом им. Я. Купалы (г. Гродно, Беларусь), Московским институтом психоанализа (г. Москва), РОО Научный центр развития личности «Акме» (г. Санкт-Петербург), Московским отделением РПО.

Еще одним вариантом работы с подростками является подготовка исследований школьников и студентов на смысложизненную тематику. Работы участников проекта и молодежной секции печатаются в сборнике материалов симпозиума.[6] В прошлом году темы исследований были разными. Например, Бодулина Полина (г.Дзержинский, Московская область, 8 класс, МБОУ Гимназия № 4) выбрала тему: «Современная молодёжь не ищет смысла жизни» – верно ли это утверждение? Участница молодежного проекта серьезно подошла к делу и провела исследование: «Цель нашей работы – узнать, ищет ли современная молодёжь смысл жизни.» Выборка - 91 человек. Школьница задавала вопросы: «Что такое смысл жизни для тебя?» и «Задумываешься ли ты над вопросом о смысле жизни?». Школьница пишет, что 38% выборки не задумываются над этим вопросом вовсе, некоторые даже не захотели отвечать на этот вопрос. 8% подростков сообщают, что «смысла в жизни нет», «мы живём и умираем, не зная, есть ли что-то после смерти. Люди живут, чтобы жить и ничего больше», а 62% ребят задумываются и ответы формулируют так: «Смысл жизни – это роль человека в жизни, значимость его поступков по отношению к другим. Это цель создания чего-то важного»; «Смысл жизни – делать что-то во благо обществу и себе (в обязанности). Смысл жизни есть всегда»; «Смысл жизни – это выбор каждого человека. Это то, для чего мы здесь, зачем мы нужны. Это то, что нам нужно»; «Для меня смысл жизни – провести её максимально полезно для окружающих и интересно для себя. Стать хорошим человеком и сделать се-

бя за счёт этого счастливым». Следующим этапом исследований стало определение уровня сформированности ценностных ориентаций по методике Б.С.Круглова. Анализ выбранных ценностей показал, что на первом месте у подростков «хорошие верные друзья». На втором месте – «получение удовольствия, жизнь, полная развлечений, приятного времяпровождения». Третье место занимает здоровье (психическое и физическое), затем упоминаются такие ценности как «познание», «активная, деятельная жизнь, интересная работа». А такие представления как любовь и семейные ценности – на седьмом и шестом местах соответственно. Подростков особо не интересует материальная обеспеченность (8 место), а творчество и красота оказались на последних девятом и десятом местах. [6]

Школьник из Казахстана Жульков Никита (г.Алматы, Казахстан, 9 класс, гимназия № 60) пишет: «Я решил провести исследование среди учеников нашей гимназии, в котором приняли участие ученики восьмых и девярых классов. Цель эксперимента: выяснить мнение о пирамиде Маслоу и узнать, какие потребности более выражены в настоящее время у учащихся. Ответы распределились так восьмиклассники саморазвитию предпочитают еду (поесть), безопасности – общение, еде – общение; общению – саморазвитие, общению – сон. А предпочтения учеников 9-го класса выглядят так: в первом случае – 50%/50%, безопасности – общение; еде – общение; общению – саморазвитие; сну – общение. На втором этапе был задан вопрос: «Что вы выберете, еду или...». В 9-ом классе ученики предпочли еде разговор с друзьями, сну – прогулку с друзьями, саморазвитию – еду, самоактуализации – разговор с друзьями. В 8-ом классе предпочтения распределились следующим образом: разговору с друзьями – сон, сну – прогуляться с друзьями, саморазвитию – сон, самоактуализации – знакомство с людьми. Таким образом, я понял, что удовлетворение потребностей в общении преобладает, возможно, в связи с возрастом» [6] Приведенные примеры показывают, что юные исследователи заинтересованы в смысловых проблематике и изучении феноменов смысла жизни, самоактуализации.

Итак, подводя итоги можно отметить, что научно-образовательный проект для молодежи имеет следующие результаты:

1. Овладение участниками проекта научными знаниями в области психологии, основой для проведения научно-исследовательской работы. Исследовательские работы участвуют в конкурсе.
2. Программа прошла апробацию на базе ФГБНУ ПИ РАО и в школах и образовательных учреждениях-партнерах проекта (Москва, Санкт-Петербург, Московская область, Алматы (Казахстан))
3. Участники проекта готовят доклады и выступления на ежегодный международный симпозиум.

4. Научно-образовательный проект стал международным, имеет филиал в Казахстане

5. Исследования, проводимые в рамках проекта, отмечают рост уровня осмысленности участников и положительную динамику в ценностно-смысловой сфере.

Достижением научно-образовательного проекта является признание обществом профессионалов в 2015 году вышел в финал Национального конкурса «Золотая Психея», стал лауреатом XVI конкурса в номинации «Проект года в психологической практике».

Литература

1. Дортцен Э.В. Практическое экзистенциальное консультирование и психотерапия. – Ростов -на Дону, ассоциация экзистенциального консультирования, 2007 г. – 216 с.

2. Нуриева А.Ш., Попова Т.А. (Москва) Исследование ценностей и смысложизненных ориентаций у младших подростков //Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXIII Международного симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. - М., ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2018. – С.285-287.

3. Орлов А.Б., Шумский В.Б. Ноэтическое измерение человека: вклад Виктора Франкла в психологию и психотерапию психология. //Журнал Высшей школы экономики, 2005. т. 2. № 2. с. 65–80.

4. Попова Т.А. Исследование представлений подростков и юношей о ценности жизни артЛоготерапевтическим методом // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXIII Международного симпозиума / под ред. Г.А.Вайзер, Н.В.Кисельниковой, Т.А.Поповой. - М., ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2018. – С.303-309.

5. Попова Т.А. Форсайт-проект от ПИ РАО - ценности и смыслы в научно-образовательном проекте для молодежи: Сборник статей «личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и Форсайт-проекты» / под общ.ред. Л.М.Митиной. - М.: Издательство «Перо», 2018. – С.233-236.

6. Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXIII Международного симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. - М., ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2018. – С.461.

7. Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов Третьей Казахстанской молодежной секции XXIV Международного симпозиума. – 8 декабря 2018 года / под ред. С.Т.Исалиевой, Т.А.Поповой. – Алматы-Москва: КазНПУ имени Абая, ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2019. – 211 с.
8. Сапогова Е.Е. "Территория взрослости. Горизонты саморазвития во взрослом возрасте/ М.: Генезис – 312 с.
9. Ульянова И.В. Воспитательная система формирования смысло-жизненных ориентаций учащихся средней школы: Автореферат диссертации на соискание доктора педагогических наук. - Смоленск, 2012. - 42 с.
10. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. СПб.: Речь, 2000
11. Харари Ю.Н. Homo Deus. Краткая история будущего/ Юваль ной Харари [пер с англ А.Андреева] – М.: Сндбад, 2019 - 496 с.
12. Чудновский В.Э. К вопросу о необходимости учебного курса формирования смысло-жизненных ориентаций старшеклассников // Вестник МГОУ, Психологические науки. – 2015. - № 1. – С.66-72.
13. Чудновский В.Э. Смысло-жизненный аспект современного аспекта образования // Вопросы психологии. – 2009. - № 4. – С.50-61.

2.2. Место конкурентоспособности личности в системе ценностных ориентаций

Наиболее важным психологическим критерием профессиональной успешности человека является удовлетворенность профессиональным выбором.

Условием успешной профессиональной деятельности становится умение перестраивать ее с учетом изменения общественно-экономических отношений, ценностных ориентаций, смысла жизни.

В связи с этим система образования ставит перед собой задачу подготовить человека к активному и успешному функционированию в профессиональной деятельности. Человека, обладающего универсальными знаниями, которые помогут ему самостоятельно, критически и творчески мыслить, вырабатывать убеждения и защищать их, независимо от избранной им профессии вступать в

социальные отношения, грамотно вести хозяйство, достигать успеха в любой деятельности, способного к совершенствованию, самоизменению.

Цель образования заключается в том, чтобы подготовить личность, востребованную на рынке труда, личность конкурентоспособную, имеющую потребность постоянно развиваться.

Проблема личностного и профессионального самоопределения, самобытности и индивидуальности, самопознания и самообразования – специфическая особенность развития субъектности в юношеском возрасте, этапе, являющемся значимым для становления мировоззрения, поиска смысла жизни, самоопределения в обществе без которых невозможно формирование личности нового типа – конкурентоспособной личности в реальных рыночных условиях современной России [3].

Учесть специфические особенности возраста, органически включиться в процесс развития конкурентоспособной личности ученика способен педагог-профессионал, творчески относящийся к своей деятельности.

Для воспитания конкурентоспособной личности педагогам необходимо формировать учебно-познавательную компетентность учащихся. Это позволяет предположить, что кардинальные изменения в юношеском возрасте должны повлечь за собой существенные изменения в ценностных ориентациях современных юношей и девушек. В этом контексте конкурентоспособность личности целесообразно рассматривать в системе ценностных ориентаций для адекватного самоопределения личности в современном мире.

Чтобы понимать, какая личность будет более востребована на рынке труда, работодателям, которые выступали в качестве экспертной группы, было предложено ответить на вопрос: «Какие качества личности, по - Вашему мнению, будут определять конкурентоспособную личность в современном мире?».

По данным опроса мы составили список качеств личности, которые, по мнению работодателей, составляют компоненты конкурентоспособной личности: лидерство, стрессоустойчивость, креативность, стремление к успеху, самостоятельность, планирование деятельности, гибкость, ответственность, целеустремленность, открытость опыту, умение ориентироваться на рынке труда, социальный интеллект, коммуникативная культура, саморазвитие.

Этот список был предложен работодателям, студентам и старшеклассникам для выявления наиболее важных качеств конкурентоспособной личности. Всего было опрошено 180 испытуемых, из них работодатели (руководители образования) составили 60 человек, студенты педагогической направленности 60 человек и старшеклассники – 60 человек.

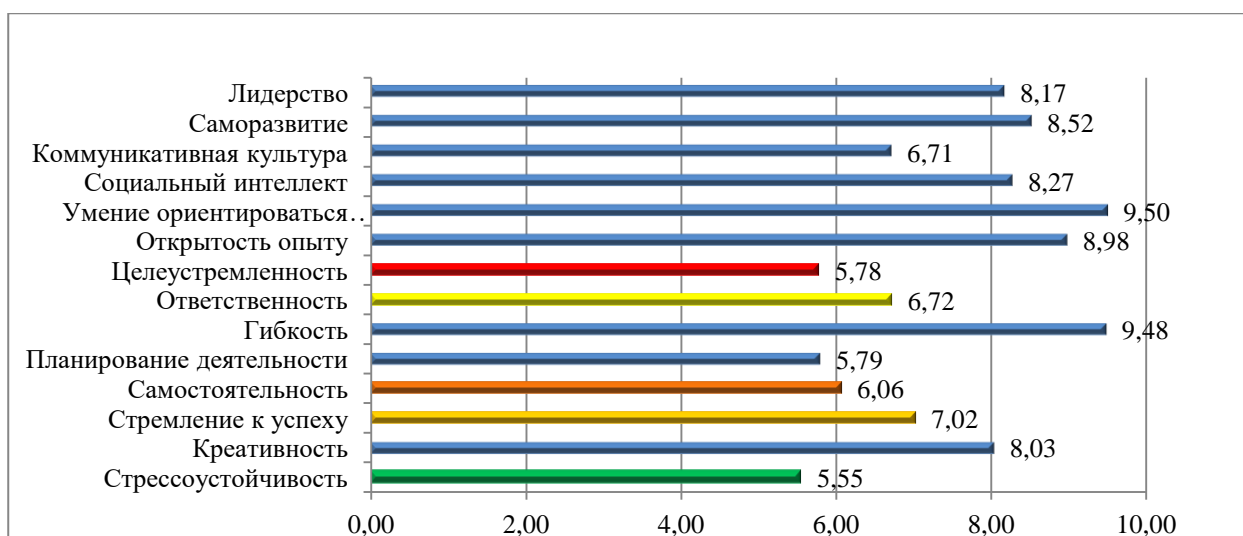


Диаграмма 1. Выявление качеств конкурентноспособной личности по мнению работодателей

Как видно из представленной диаграммы 1 работодатели считают основными качествами конкурентноспособной личности стрессоустойчивость, целеустремленность, планирование деятельности, самостоятельность, ответственность, менее важным – коммуникативная культура, стремление к успеху, креативность, лидерство, социальный интеллект, саморазвитие, открытость опыту, гибкость, умение ориентироваться на рынке труда.

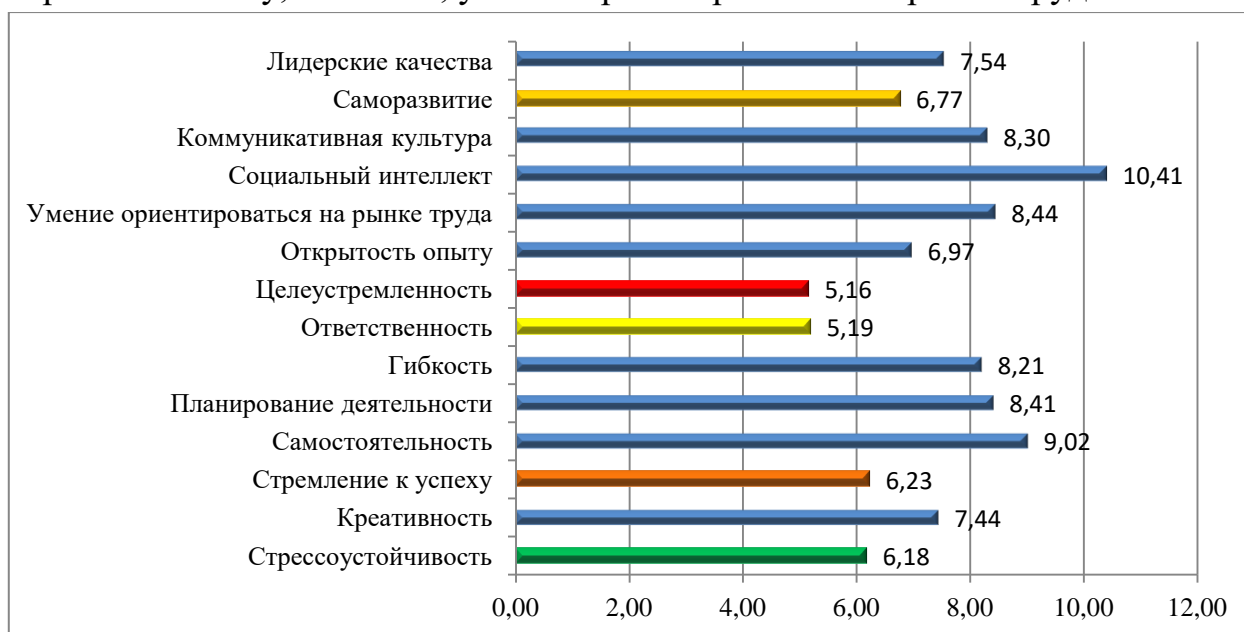


Диаграмма 2. Выявление качеств конкурентноспособной личности по мнению студентов

Как видно из представленной диаграммы 2 студенты считают целеустремленность и ответственность основными качествами

конкурентноспособной личности, менее значимыми – стрессоустойчивость, стремление к успеху, саморазвитие, открытость опыту, креативность, лидерство, гибкость, коммуникативная культура, планирование деятельности, умение ориентироваться на рынке труда, самостоятельность, социальный интеллект.

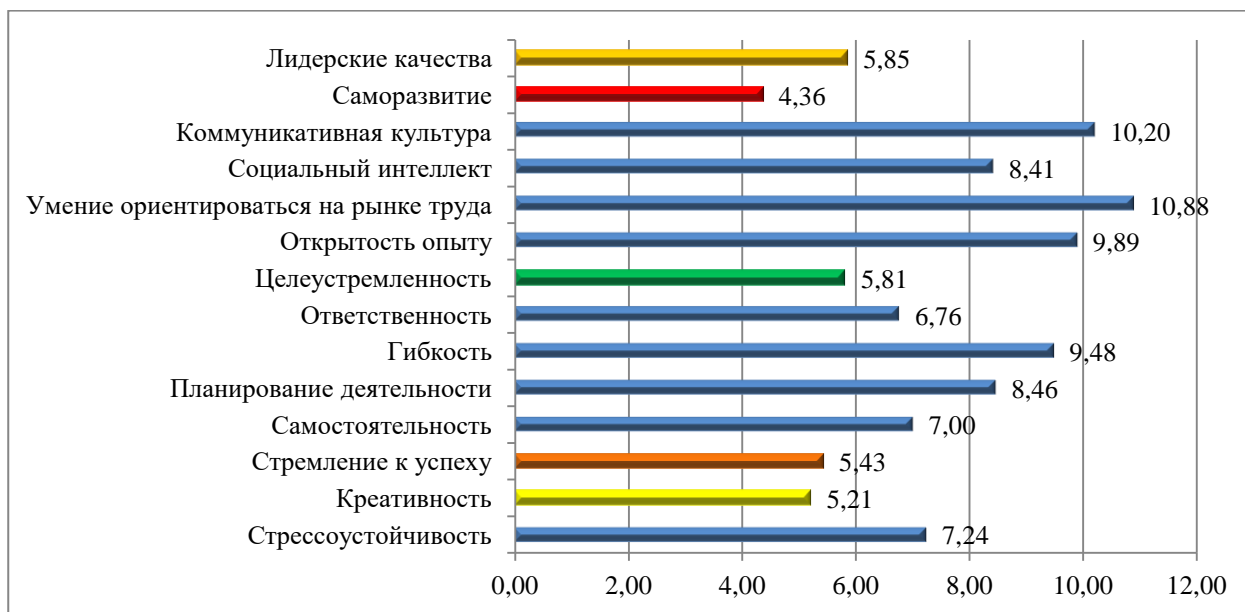


Диаграмма 3. Выявление качеств конкурентноспособной личности по мнению старшеклассников

Как видно из представленной диаграммы 3 старшеклассники считают саморазвитие основным качеством конкурентноспособной личности, менее значимыми – это креативность, стремление к успеху, целеустремленность, лидерство, ответственность, самостоятельность, стрессоустойчивость, социальный интеллект, гибкость, планирование деятельности, открытость опыту, коммуникативная культура, умение ориентироваться на рынке труда.

Оценивая диаграмму 4 и таблицу 2, можно отметить, что работодатели чаще всего отдают предпочтение такому качеству личности как стрессоустойчивость, так как обладая жизненной мудростью научились уметь преодолевать трудности, подавлять свои эмоции, понимать человеческое настроение, иметь выдержку и такт.

Студенты – целеустремленность считают качеством личности, способной планировать, а главное помнить о намеченных планах и не терять из виду сформулированные цели, умение преодолевать возникшие препятствия и не опускать руки, встречаясь с трудностями.

Учащиеся - отдают предпочтение саморазвитию, так как для них это актуально и определяется осмысленной деятельностью, направленной на формирование новых качеств и личных характеристик.

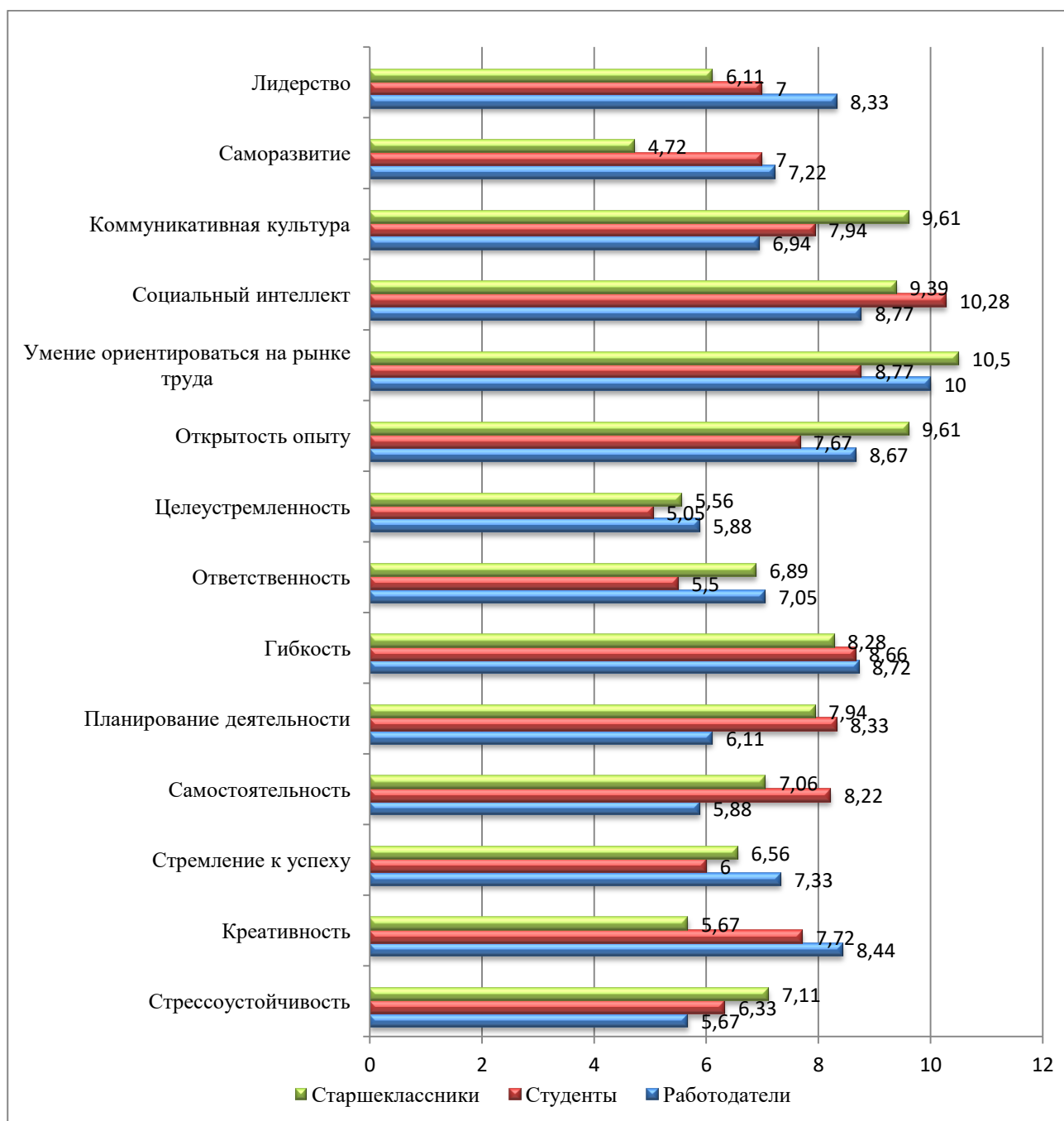


Диаграмма 4. Сравнительная диаграмма трех групп испытуемых по определению качеств конкурентноспособности

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов трех групп респондентов по определению качеств конкурентноспособной личности

	Учащиеся старших кл.	Студенты	Работодатели
1	Саморазвитие	Целеустремленность	Стрессоустойчивость
2	Креативность	Ответственность	Целеустремленность
3	Стремление к успеху	Стрессоустойчивость	Планирование деятельности
4	Целеустремленность	Стремление к успеху	Самостоятельность
5	Лидерство	Саморазвитие	Ответственность

Второе по значению респонденты определяют такое качество личности как:

- ✓ работодатели - целеустремленность;
- ✓ студенты - ответственность;
- ✓ учащиеся - креативность.

Третьим по значению респонденты ставят такое качество личности как:

- ✓ работодатели - планирование деятельности;
- ✓ студенты - стрессоустойчивость;
- ✓ учащиеся - стремление к успеху.

На четвертом месте для респондентов:

- ✓ работодатели - самостоятельность;
- ✓ студенты - стремление к успеху;
- ✓ учащиеся - целеустремленность.

Пятым по значимости респонденты выделяют такое качество как:

- ✓ работодатели - ответственность;
- ✓ студенты - саморазвитие;
- ✓ учащиеся - лидерство.

У всех испытуемых **целеустремленность** считается общим качеством конкурентноспособной личности. Это означает, что такие люди способны помнить о намеченных планах, четко следовать сформулированным целям, уметь преодолевать возникшие препятствия и трудности.

Общими качествами конкурентноспособной личности старшеклассников и студентов являются стремление к успеху и саморазвитие. Так как в структуре личности старшеклассников и студентов понятие успеха рассматривается на уровне потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, которые являются основой активности и направленности личности. А саморазвитие яв-

ляется базовым условием для развития духовного, интеллектуального и творческого потенциала личности.

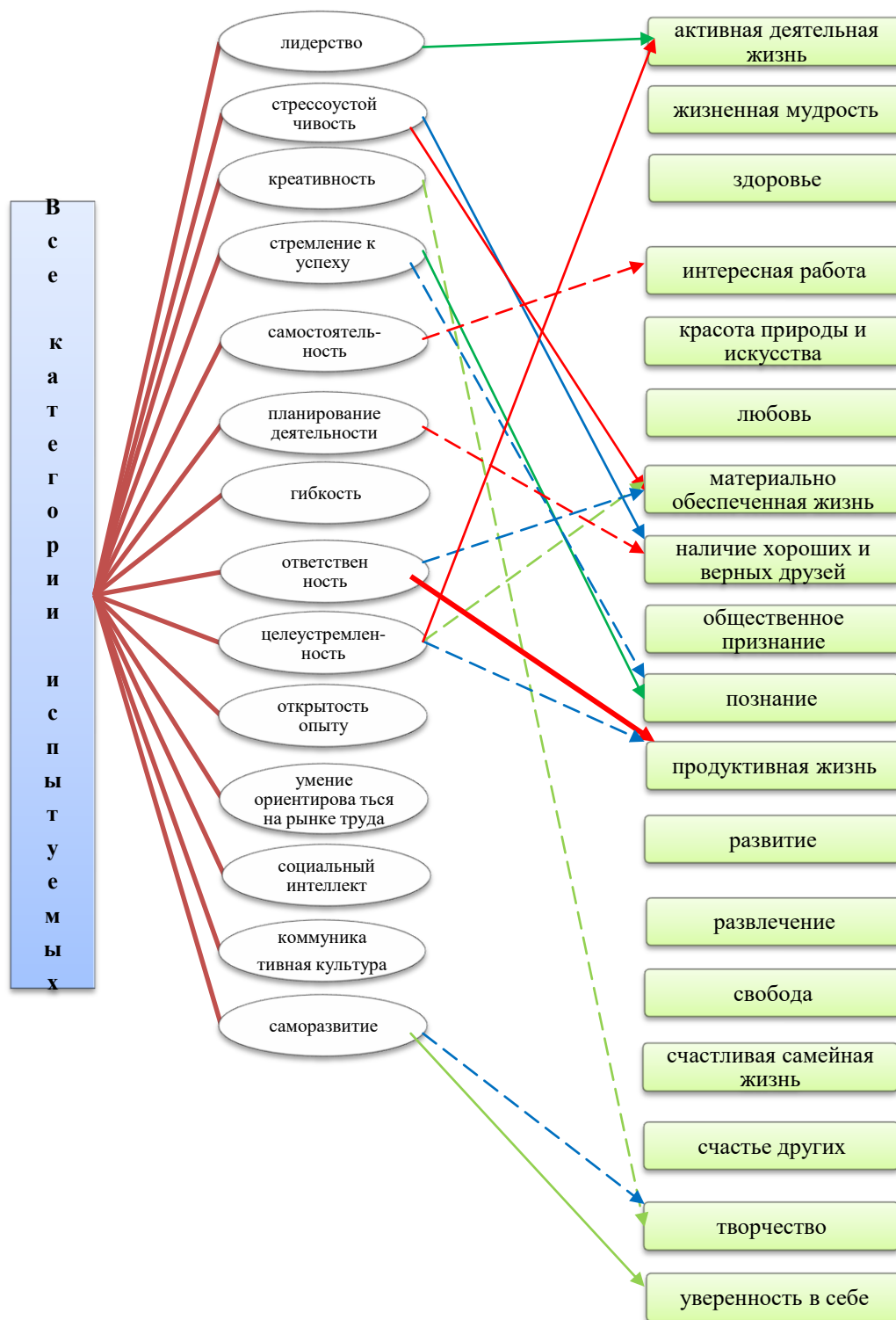
Что же касается общих качеств конкурентоспособной личности для студентов и работодателей, ими являются стрессоустойчивость и ответственность. Под стрессоустойчивостью понимается умение ориентироваться в нестандартных, новых ситуациях, решать поставленные задачи и работодатель, принимая на работу новый персонал, именно требует от соискателя наличия особых профессиональных личных качеств, а именно без вреда для здоровья переносить серьезные перегрузки. Поэтому и студенты, понимая всю серьезность предстоящей трудовой жизни, в процессе обучения готовятся быть именно такой личностью. Ответственность, а особенно профессиональная ответственность рассматривается как способность принимать обоснованные решения в сфере своей профессиональной деятельности, проявлять настойчивость и добросовестность в их реализации и готовности отвечать за их результаты и последствия.

Рассматривая конкурентоспособность в системе ценностных ориентаций выделим, что ценностные ориентации – это относительно устойчивая, социально обусловленная направленность личности на те, или иные цели, имеющие для неё смысложизненное значение, и на определенные способы их достижения, выражающиеся в виде каких либо личностных качеств, образцов (способов) поведения и являющиеся относительно независимыми от наличных ситуаций [1, с.43]. В нашем исследовании была использована методика «Ценностные ориентации» М.Рокича, посредством которой определили, что для конкурентоспособной личности будет наиболее ценно для выбранного качества личности, к чему стремиться личность в выборе своего дальнейшего профессионального пути [2, с.26].

Как видно из представленной схемы 1 все группы испытуемых считают, что конкурентоспособная личность должна вести активную деятельную жизнь, иметь интересную работу, стремиться к материально обеспеченной жизни, иметь хороших и верных друзей, стремиться к познанию и продуктивной жизни, быть творческой личностью и уверенной в себе.

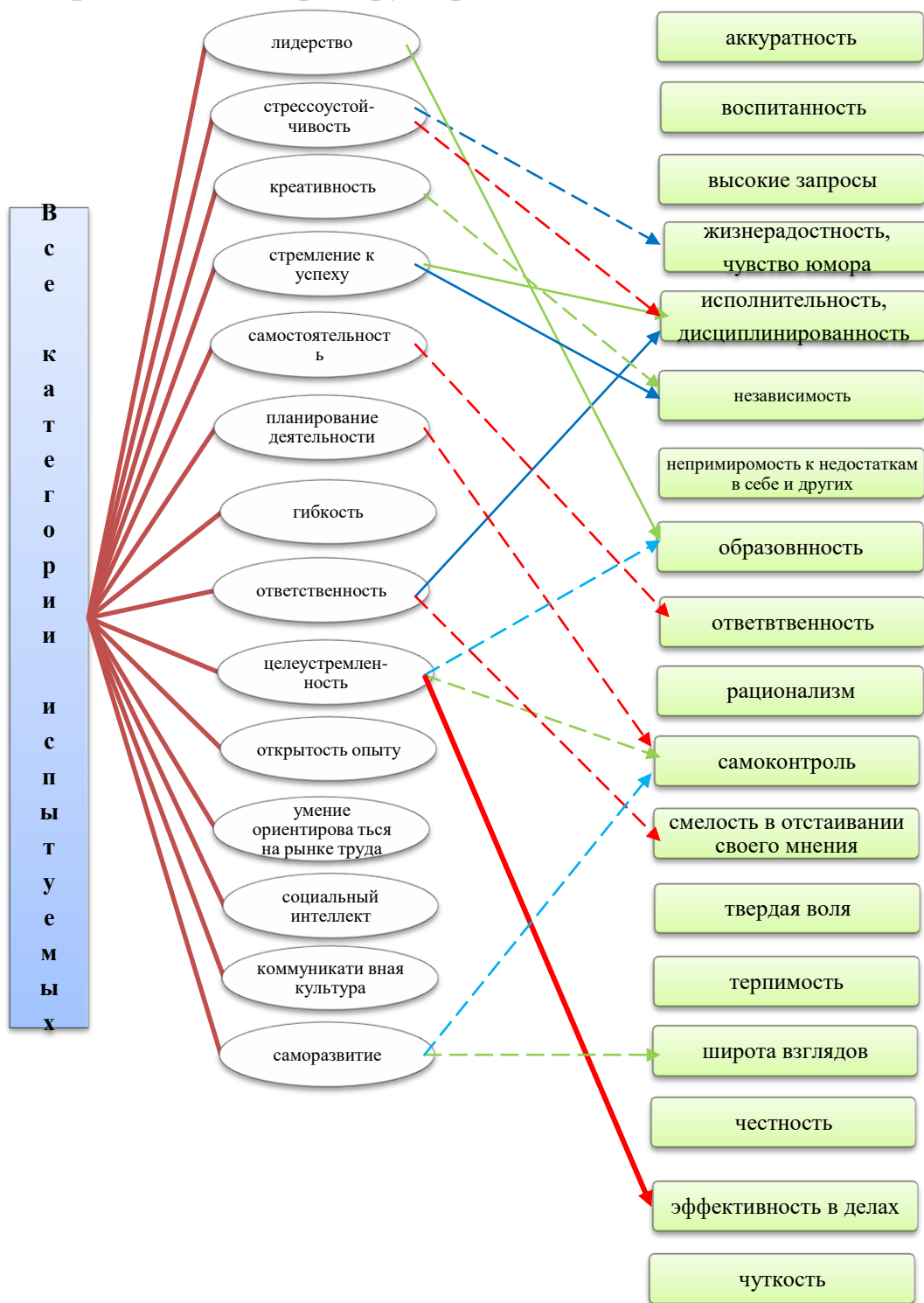
Однако у разных групп испытуемых конкурентоспособность обнаруживает неодинаковую по силе связь с компонентами терминальных ценностных ориентаций.

Схема 1. Место конкурентоспособности личности в системе ценностных ориентаций (терминальные ценности) на основании изучения субъективных представлений трех групп респондентов



Сильная по силе связь	—————→	Работодатели	—————→
Средняя по силе связь	—————→	Студенты	—————→
Слабая по силе связь	- - - - -→	Учащиеся	—————→

Схема 2. Место конкурентоспособности личности в системе ценностных ориентаций (инструментальные ценности) на основании изучения субъективных представлений трех групп респондентов



Сильная по силе связь	————→	Работодатели	————→
Средняя по силе связь	————→	Студенты	————→
Слабая по силе связь	- - - - ->	Учащиеся	————→

Так как целеустремленность является для всех респондентов общим качеством конкурентоспособной личности, рассмотрим это качество в системе ценностных ориентаций, определяющих то, к чему стоит стремиться в жизни (терминальные ценности). Целеустремленность рассматривается старшеклассниками как материально обеспеченная жизнь, студентами – продуктивная жизнь, работодателями – активная деятельная жизнь.

Сильная по силе связь обнаружена у работодателей в умении быть ответственным, что связано с продуктивной жизнью.

Общей терминальной ценностью для всех респондентов является материально обеспеченная жизнь.

Как видно из представленной схемы 2 все группы испытуемых считают, что конкурентоспособная личность жизнерадостна, имеет чувство юмора, исполнительная и дисциплинированная, независимая, образованная, ответственная, обладает самоконтролем, смелая в отстаивании своего дела, имеет широту взглядов и эффективна в делах.

Так как целеустремленность является для всех респондентов общим качеством конкурентоспособной личности, рассмотрим это качество в системе ценностных ориентаций, определяющих убеждения в том, что какой-то образ действий является предпочтительным в любой ситуации (инструментальные ценности). Целеустремленность рассматривается старшеклассниками как самоконтроль, студентами – образованность, работодателями – эффективность в делах.

Общими инструментальными ценностями для всех респондентов являются исполнительность, дисциплинированность и самоконтроль.

В результате проведенного исследования конкурентоспособности в системе ценностных ориентаций можно сделать следующий вывод: ведущим качеством конкурентоспособной личности является **целеустремленность**, эта личность, которая способна выполнить намеченные планы, четко следует сформулированным целям и умеет преодолевать возникшие препятствия, поэтому, ведет активную продуктивную и деятельную жизнь, материально обеспеченная, образованная, обладает самоконтролем, эффективна в делах.

Также можно отметить, что в системе ценностных ориентаций, конкурентоспособная личность, по мнению испытуемых, обладает такими качествами как:

- креативность, способностью порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации, если независима и обладает творческими способностями;

- умение планировать деятельность, чтобы устранять неопределенности, точнее определить цели и действия по их достижению, осмыслить свою деятельность во избежание ошибок в будущем и возможность предвидеть различ-

ные ситуации в будущем при наличии хороших и верных друзей и, если обладает самоконтролем;

- стрессоустойчивость, умением ориентироваться в нестандартных, новых ситуациях, решать поставленные задачи, если материально обеспеченная, жизнерадостна и с чувством юмора, исполнительная и дисциплинированная;

- быть лидером, способным оказывать влияние на отдельные личности и группы, направляя их усилия на достижение целей организации, если эта личность образована и ведет активную деятельную жизнь;

- стремление к успеху, основным критерием собственной ценности человека, который повышает ощущение самооценности человека, если будет независимая, исполнительная и дисциплинированная, а также стремиться к познанию;

- самостоятельность, способность личности планировать, осуществлять контроль над своей деятельностью, если будет стремиться к ответственности и иметь интересную работу;

- ответственность, которая как профессиональная не появляется сама по себе, а начинает формироваться с началом трудовой деятельности и для этого необходимо, что бы личность была материально обеспечена, вела продуктивную жизнь, была исполнительная и дисциплинированной и могла смело отстаивать свое мнение;

- саморазвитие, становление личности и характера, выработка привычек и социальных реакций, если личность творческая, уверена в себе, обладает самоконтролем, имеет широту взглядов.

Литература

1. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. — М.:ИП РАН, 2006. — 335 с.

2. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. — М.: Эксмо, 2007. — 416 с.

3. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. Москва. МПСИ, 2002. — 400 с.

2.3. Социальное здоровье спортсменов в условиях рыночных отношений в современной России

Последнее десятилетие спорт в России приобретает всё большее значение для привлечения в нашу страну различных крупных международных соревнований, таких как зимние Олимпийские игры в городе Сочи, чемпионаты Мира и Европы по многим видам спорта. Для подготовки к таким спортивным форумам привлекаются крупные коммерческие структуры, инвестиции которых позволяют создавать в нашей стране современные спортивные сооружения и развивать экономику и благоустраивать города в тех регионах, где проводятся подобные мероприятия. В свою очередь привлечение большого потока туристов и болельщиков из зарубежных стран на спортивные соревнования даёт возможность познакомить их с дружелюбием, традициями, ритуалами народов нашего многонационального государства и тем самым ломать многолетние негативные стереотипы о нашей стране, которые специально фабрикуются средствами массовой информации западных стран. Положительными примером тому являются зимние Олимпийские игры в Сочи, чемпионат Мира по футболу, летние и зимние студенческие универсиады в Казане и Красноярске. Победители таких соревнований становятся идеалами для детей, подростков и молодёжи в нашей стране и тем самым способствуют вовлечению их в регулярные занятия спортом. Всё это свидетельствует о понимании руководством нашего государства о значимости физической культуры и спорта в формировании сознания граждан России в необходимости постоянно вести здоровый образ жизни на протяжении всей своей жизни. Для достижения этой цели, как нам представляется, следует выделить два направления. Первое – образование человека, начиная с детского возраста в дошкольных и школьных учреждениях, в колледжах и вузах. Второе – самовоспитание личности (сотвори себя сам!).

Естественно, для постоянного ведения здорового образа жизни необходимо сочетать оба пути. В слове «образ» - корень «аз». «Азь» в славянском языке является местоимением первого лица единственного числа, т.е. «Я». Отсюда «обр-аз» - обретение «Я», возвращение к себе¹. Из этого следует, что здоровый образ жизни тесно связан с личностно-мотивационными воплощениями индивида своих социальных, психологических, физических возможностей и способностей.

По определению Всемирной Организации здравоохранения здоровье человека – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов [7, 5]. В этом

¹ Воловикова М.И., Трофимов А.А. Возвращение к себе (психология символов, культура). М. – 1995. С.3.

определении, которое дала Всемирная организация ещё в 1948 году, особое внимание нам хотелось бы обратить на социальный аспект составляющей здоровья человека. Понятие социальный (от лат. *socialis* – общественный) - связано с жизнью людей в обществе, их отношениями в обществе или к обществу, порождаемые условиями общественной жизни, условиями той или иной общественной среды, общественной формации.

В настоящее время в научной литературе сложилось несколько подходов к пониманию сущности социального здоровья:

- во-первых, это способность жить и общаться с другими людьми в социокультурной среде;

- во-вторых, совокупность потенциальных и реальных возможностей человека в осуществлении своих действий без ухудшения физического и духовного состояния, без потерь в адаптации к жизненной среде [2,8] и др.;

- в-третьих, уметь противостоять негативным факторам окружающей среде – алкоголизму, наркомании, курению, нерациональному питанию, конфликтным отношения с окружающими людьми [9].

По мнению профессора Мардахаева Л.В. все эти подходы позволяют определить «социальное здоровье, как комплексную характеристику личности человека, способного противостоять деструктивным факторам социокультурной среды жизнедеятельности, активно проявлять свою нравственную позицию в различных жизненных ситуациях» [5].

Это определение, по нашему мнению, подходит ко всем слоям российского общества, в том числе и к спортсменам. Спортом активно занимаются, как правило, в возрасте от 14 до 29 лет. Именно на этом отрезке жизненного пути у молодёжи формируется отношение к окружающим его людям, к коллективу, обществу, государству, партиям, народам и нациям или к социальным процессам и явлениям (труду, духовным ценностям, к тренировкам и соревнованиям) и отражает качественное состояние развития спортсменов и степень овладения им богатств общественных отношений. Это позволяет атлетам выступать полноценными субъектами преобразующей деятельности, как общественных деятелей нашего общества и патриота России [11].

В процессе взаимодействия спортсменов с товарищами по команде формируется их отношение к своим обязанностям и непосредственно связано с их активностью в преодолении психологических препятствий различной степени сложности в достижении общественно значимых целей. Это находит своё проявление во внешних действиях спортсменов и отражает их отношение к социально значимым нравственным категориям в нашем обществе, как долг, совесть, честь и тем самым характеризует их социальное здоровье. В социальном здоровье спортсменов можно выделить внутренне здоровье и внешнее.

Внутреннее здоровье – это морально-политические и духовные качества личности спортсменов, а также эмоционально-волевые, которые позволяют ему преодолевать психологические препятствия различной степени сложности (не поддаваться негативным факторам окружающей среды, активно и увлечённо бороться в соревнованиях за высокий спортивный результат и т.п.).

Внешнее здоровье – это каждодневное поведения спортсменов в социокультурной воспитательной среде (семья, школа, спортивная команда, секция и т.п., содержащие свои ценности, традиции и ритуалы, способствующие становлению личности юношей и девушек).

Всё это позволяет определить социальное здоровье спортсменов как их устойчивое морально-политическую (когнитивный компонент) и эмоционально-волевою (эмоциональный компонент) готовность к преодолению негативных факторов окружающей среды стремление к самосовершенствованию, достижению социально значимой цели.

Основная цель спортсмена (в зависимости от уровня спортивного мастерства) – активно готовиться и успешно выступать в соревнованиях различного масштаба (чемпионатах Европы, мира и Олимпийских играх, области, города и т.д.), и тем самым преумножать славу отечественного спорта, способствовать международному авторитету России, быть идеалом для начинающих юных спортсменов.

Примет ли спортсмен эту цель, станет ли она для него внутренним побуждением, реально действующим мотивом – в этом заключается самое существенное в формировании единства взглядов, мнений, представлений у спортсменов, в этом суть социального здоровья спортсмена.

Сложность изучения мотивов спортсмена очевидна, поскольку они образуют тот интимный мир, который скрыт от посторонних взглядов, а порой ускользают от анализа, чтобы корректировать социальное самочувствие атлета. К тому же его мотивы могут быть так тесно связаны между собой, что порой трудно выделить из них главные. Влияние же тех или иных мотивов на социальное здоровье спортсмена, а в итоге на результат его имиджа и успешной спортивной деятельности весьма существенен.

Мотив – это то, что побуждает человека к деятельности. Психолог А.Н. Леонтьев отмечал, что всегда важно знать, ради чего та или иная личность что-то делает. Он писал: «Существует общий психологический закон: каков главный мотив деятельности, таков и личностный смысл, который приобретают для человека его действия, реализующие данную деятельность, их цели, условия. Иначе говоря, чтобы выяснить личностный смысл для человека тех или иных явления и его собственных действий, нужно знать мотивы его деятельности» [6]. Поэтому усвоение основных мотивов спортивной деятельности атлетом, её

социального смысла и значимости всегда должно преломляться через конкретные интересы данной личности. Наиболее последовательно эти методологические принципы реализуются в концепции П.Я. Гальперина, которая называется теорией планомерного поэтапного формирования [2]. Суть этой теории составляет описание, с одной стороны, последовательности этапов, которые закономерно проходят через всякое новое действия человека в процессе своего формирования, а с другой – тех условий, которые необходимо обеспечить для получения действия с заранее намеченными, заданными свойствами. Эта теория не только даёт возможность найти конкретные способы психологического воздействия на человека, но и позволяет активно, целенаправленно и планомерно формировать его сознание и тем самым его социальное здоровье.

Исходной, методологической позицией, позволяющей достичь решения поставленной проблемы, является материалистическое учение о человеческом сознании (его генезисе и сущности) и оформившиеся на базе этого учения основных принципов отечественной психологии. Как отмечается в основных положениях материалистической теории отражения, в психике отражается объективный мир, и человек в своей деятельности руководствуется этим отражением, то есть субъективным образом объективного мира.

Это означает, что человек ориентируется в той ситуации, которая открывается в психическом отражении, намечает план действий действия, необходимый для достижения поставленной цели именно в этом и заключается предназначение психики. Таким образом, психика – это особая форма деятельности субъекта, так как деятельность совершается в плане образов, умственно, идеально. Это так называемая ориентировочная деятельность. В основе её формирования, в отличие от идеалистического понимания психического как изначально внутреннего, лежит социальная природа законов психики. Эта социальная природа законов определяет единство психической и внешней деятельности, которое заключается в том, что психика:

- проявляется во внешней деятельности человека;
- формируется в этой деятельности;
- является её преобразованием.

Такое понимание психики логично вытекает из материалистического по отношению к бытию, в основе которого, как указывал К. Маркс в «Тезисах о Фейербахе», лежит чувственно-предметная деятельность людей. Поэтому первичным для психической деятельности выступает внешняя, материальная деятельность.

Отсюда следует практические выводы по коррективке социального здоровья спортсменов. Раз психика как ориентировочная деятельность является преобразованием внешней, материальной деятельности, значит, для формиро-

вания тех или иных психических качеств личности необходимо, прежде всего, сформировать эту внешнею деятельность и обеспечить перенос её в идеальный план.

В качестве основных компонентов ориентировочной деятельности можно назвать:

- мотивационную основу деятельности;
- образцы выполняемых действий;
- действия в плане образцов (идеальные действия);
- психологические орудия (разного рода опосредования, знаки и т.п.), которые во многом определяют возможности идеальных действий.

Так структура этих компонентов позволяет довольно наглядно выделить самостоятельные предметы для различных направлений процесса формирования мотивационной основы спортивной деятельности.

Мотивация деятельности спортсмена может быть связана как с самой деятельностью (внутренние мотивы), так и выходить за её пределы (внешние мотивы). Внешние мотивы спортсмена могут быть деловыми (награда за или наказание за спортивные результаты) и состязательными (самоутверждение в спортивном коллективе, имидж в обществе на основе его спортивных результатов). Наиболее сильными по побудительному потенциалу являются внутренние мотивы.

Во время многолетней учебно-тренировочной деятельности со спортсменами тренер должен стремиться формировать внутреннюю мотивацию как основы морально-политической и эмоционально-волевой составляющей социального здоровья своих подопечных. Однако в ходе соревнований ведущей мотивацией может быть не внутренняя мотивация, а внешняя. Эта мотивация будет определяться деятельностью самого высокого порядка: заботой о чести своего коллектива, борьбой за достижение высоких спортивных результатов. Поэтому для формирования мотивационной основы спортивной деятельности её необходимо рассматривать в очень широком аспекте.

Предметом процесса формирования общепсихологических качеств личности спортсмена, можно считать формирования таких компонентов его ориентировочной деятельности, которые обеспечат непосредственную ориентировку в планируемых действиях тренировочного процесса (образы для подражания, идеальные действия и т.п.).

В процессе такого формирования необходимо, прежде всего, выделить, к чему следует готовить спортсмена, что он должен уметь делать в условиях учебно-тренировочных занятий и во время соревнований и что для этого необходимо знать тренеру. По сути, речь должна идти о составлении модели спортивной деятельности каждого из подопечных тренера. Эта модель должна быть

записана в виде предъявляемых требований к спортсмену и системы тех ориентировочных указаний. Эти указания должны обеспечить правильные действия спортсмена в учебно-тренировочном процессе и на соревнованиях, а также и в повседневной жизни. Такая модель, перенесённая из внешнего плана в умственный, в сущности, является внутренней ориентировочной деятельностью спортсмена в любых ситуациях.

Для обеспечения такого переноса соответствующим образом организуется внешняя деятельность. При этом модулируется или воспроизводятся в естественных условиях (если последнее возможно) те ситуации, которые могут возникать как в учебно-тренировочных занятиях и соревнованиях, так и в повседневной жизни не связанные со спортом. В тех случаях, когда по тем или иным причинам не удаётся смоделировать те или иные спортивные или повседневные жизненные ситуации у спортсмена будет вырабатываться внутренняя готовность к встрече с ними, а также общий план ориентировки в таких условиях. Такого обобщения можно добиться лишь тогда, когда спортсмен в процессе многолетнего учебно-тренировочного процесса постоянно будет встречаться с новыми условиями выполнения одного и того действия и тем самым закреплять в себе устойчивые качества личности, которые необходимы ему как спортсмену и гражданину России. Именно поэтому в формирование социального здоровья спортсмена должны включаться такие элементы как мировоззрение, нравственные идеалы, ценностные ориентации, мотивация поведения.

Эти психологические образования в конечном итоге определяют все формы человеческой деятельности. С этой точки зрения всякое общение со спортсменом в процессе его многолетней спортивной деятельности должно быть воспитывающим, раскрывающим ему основной смысл занятия спортом, мотивы его деятельности. Взаимосвязь мотива и способа деятельности – вот психологическая основа социального здоровья спортсмена. В зависимости от целей жизнедеятельности спортсмена меняется и его мотивация поведения.

Навязанные гражданам России в 1991 году либерально-демократические преобразования, основанные на идеях рыночных отношений и материального обогащения, средства массовой информации пытаются выдать как главный смысл жизни, для граждан России, но современная действительность этот «смысл жизни» опровергает каждый день. Как справедливо отмечал доктор философских наук, профессор, академик РАЕН И.М. Ильинский «материальное – деньги, вещи – в сознании россиян выше всякой меры возвысилось над духовным, и в настоящее время отсюда исходит главная угроза всему, в том числе и самому материальному»².

² См.: И.М. Ильинский. О спасительной роли образования. – М.: ИМ, 1998. – С. 73

Либерально-демократические преобразования 90-х годов повлекли за собой ликвидацию системы духовных, нравственных и культурных ценностей. В настоящее время границы между хорошим и плохим, добром и злом оказались размытыми.

Резко усиливающаяся имущественная дифференциация, необходимость выживать и бороться за элементарный уровень существования для большинства граждан России создали предпосылки для стихийного формирования «новой» системы нравов, в основе которых – философия эгоизма и извращённого индивидуализма.

Лишенная, во многом благодаря усилиям СМИ, традиционно сложившихся у старших поколений мировоззренческих взглядов и ценностных ориентаций, молодежь оказалась подверженной самым разнообразным влияниям непривычной, во многом враждебной нам системы ценностей Запада и США: культ жестокости, насилия, извращения и наживы. Сегодня у молодых спортсменов наблюдается дефицит таких качеств личности, которые ещё совсем недавно оказывали интегрирующее воздействие на сохранение связей во всех типах общностей, начиная с семьи. К ним относятся долг, гражданственность, патриотизм, дисциплина, ответственность и т.п. Эти морально-политические качества были самыми мощными средствами советских и российских спортсменов в бескомпромиссной спортивной борьбе за достижения победы на всех международных соревнованиях.

Благодаря самоотверженной работе учёных и тренеров в нашей стране в 50-80 – е годы была создана самая лучшая в мире система подготовки спортсменов к соревнованиям. Это позволяло советским спортсменам успешно выигрывать командное первенство в официальном и неофициальном зачётах по многим видам спорта и тем самым приумножать славу нашей страны как великой державы.

С 90-х годов прошлого столетия в системе отечественного спорта уже выросло несколько поколений спортсменов и тренеров, впитавших в себя эти либерально-демократические ценности Запада и США.

Как показали наши исследования, в ценностной структуре спортсменов, в их сознании и поведении появились угрожающие нормальному функционированию личности элементы душевной черствости, грубости, жестокости. Среди отрицательных качеств личности, с которыми встречаются современные спортсмены в своей среде, доминируют высокомерие, низкий уровень общей культуры, отсутствие духовных запросов, корыстолюбие, пренебрежение чувством коллективизма, чести, неразвитое гражданское сознание, недооценка национальных интересов России. [11]

Эти негативные качества личности граждане России наблюдали после

фут-большого Чемпионата мира 2018 года у двух своих кумиров: полузащитника команды «Краснодар» Павла Мамаев и его товарища по сборной России нападающего Александра Кокорина из команды «Зенит». Будучи пьяными, они устроили в центре Москвы несколько драк, в которых активно применяли свои профессиональные навыки футболиста, за что и были арестованы сотрудниками МВД. Такое хулиганское поведение известных футболистов вызвало справедливую волну возмущения у многомиллионной армии российских болельщиков.

Характеризую современный мир российских футболистов в интервью журналистам в эфире youtube – программы «Дневник хача» жена П. Мамаева, сказала, что большие деньги, которые получают футболисты по контракту, негативно влияют на их поведение, что многие из них в результате этого становятся «оборзевшими». «В таком молодом возрасте – добавила она, - они зарабатывают гигантские деньги, которые сносят голову. Понимаю, что они зарабатывались трудом, но они гигантские. Молодой пацан не знает, что с ними делать. У тебя есть деньги, безнаказанность за свои действия, и ты делаешь, что хочешь. И когда пару раз прокатывает (спортсмена не наказывают за хулиганство – примечание авторов статьи), то они начинают делать, что хотят. Футболисты оборзевшие? Да, так и есть. Не все, но в целом — да» (Подчёркнуто авторами).

В наши дни воспитательная работа со спортсменами практически не ведётся. Часто это порождает сложные взаимоотношения между тренерами и спортсменами, формирует у атлетов негативные отношения между собой. Большинство спортсменов считают, что в трудной ситуации они не смогут положиться на своих товарищей по спортивному коллективу, так как в них не уверены. В сборных командах России практически ничего не делается для формирования духовности. В свободное время на учебно-тренировочных сборах спортсмены предоставлены сами себе. Находящиеся в сборной команде и пребывающие на тренировочных сборах более 10 лет на какой-нибудь спортивной базе в Подмоскowie молодые люди ни разу не были с товарищами в Большом театре, Третьяковской галереи, Оружейной палате, историческом музее и т.д. Не проявляют интерес к этому и тренеры спортсменов. Анализ досуга юношей и девушек на тренировочных сборах показывает, что свое свободное время они проводят у телевизоров или в окружении друзей по сборной, слушая развлекательную музыку или развлекаясь украшением своего тела различными татуировками. Этот традиционный набор средств активного отдыха в сборных командах России не меняется уже более 30 лет. Он способствовал дальнейшей дегуманизации и деморализации социокультурных ценностей сильнейших спортсменов, таких как добро, честь, истина, чувство прекрасного, преданность, от-

ветственность за свои поступки и т.п. Эти ценности подавляются неослабевающим интересом атлетов к восприятию сцен и эпизодов насилия и сексуальной распущенности, жестокости и натуралистичности в изобилии удовлетворяющие их запросы во время просмотра телепередач и видео, рок-музыки, литературы и т.п. Увлечение такого рода псевдоценностями противоречит традиционной народной нравственности и способствует «вестернизации» (американизации) социокультурных потребностей, интересов и ценностей спортсменов.

Одним из характерных проявлений эрозии духовности спортсменов является вырождение великого русского языка в их обиходе. Речь и поведение многих атлетов в полной мере отражает увлечение наиболее примитивными образчиками массовой культуры, которые проявляются в употреблении иноязычных слов и речевых штампах. Лингвистическая субкультура спортсменов, испытывающих мощное англоязычное влияние, в значительной мере обедняется также за счет примитивности слога и лексикона средств массовой информации и книжного ширпотреба.

Особую значимость это имеет в командах, состав которых в связи со спецификой вида спорта многонационален. В спортивных коллективах по вольной и греко-римской борьбе, дзюдо, боксу значительное количество атлетов различной национальности: осетины, грузины, дагестанцы, чеченцы, русские, татары, башкиры и др. Объективные факторы взаимоотношений между такими спортсменами в настоящее время сопряжены с множеством проблем. Это и нормальное владение русским языком, и состояние экономики региона, откуда прибыл спортсмен на тренировочный сбор, и политические, социальные и национальные процессы, которые происходят в нашем обществе в настоящее время.

Личность и нация имеют диалектические связи, взаимообусловлены и не исключают друг друга. Нация со всеми элементами своей психологии выступает специфической средой, в которой осуществляется процесс формирования и развития личности.

Личность становится носителем определенных черт психологии своей нации. Каждый народ, нация обладают своей ментальностью – относительно целостной совокупностью мыслей, верований, навыков духа, которая создает картину мира и скрепляет единство традиций. Каждый народ обладает своим складом мышления, формой проявления чувств, чувством национального достоинства, специфическими чертами национального характера, что четко проявляется в каждом спортсмене сборной команды. Знание этнопсихологических и этнокультурных особенностей и их учет в работе с ведущими спортсменами страны необходимы тренеру для обеспечения взаимопонимания и согласованных действий в организации успешной совместной деятельности «тренер-

спортсмен», «тренер-тренер». Патриотический настрой спортсменов, патриотический дух многонациональной команды, формируется успешнее, если тренеры владеют необходимыми знаниями о том, как влияет этносреда (традиции, обычаи, нормы поведения того или иного народа, нации) на морально-психологический климат команды.

Утрата спортсменами общественных идеалов, уход от общественной жизни в себя способствует насыщению их сознания неуверенностью в своем будущем. Сотни сильнейших спортсменов России, заключив контракт с иностранными фирмами, в ущерб своему здоровью и подготовки к чемпионатам России, Европы, мира, Олимпийским играм форсируют свою спортивную форму ради выступлений в коммерческих стартах.

Таким образом, отрыв целей от содержания основной деятельности спортсменов, их низкий уровень социального здоровья, как показывает практика, нередко приводит к недооценке самой деятельности, в результате чего и цели остаются нереализованными.

Если идейно-политическое единство атлетов формируется в процессе воспитания, то деятельностное - только в повседневном, кропотливом учебно-тренировочном процессе под руководством тренера.

Под деятельностным единством понимается высшая степень профессиональной подготовленности спортсменов и характеризуется четкой организацией всех составляющих воспитательной, учебно-тренировочной и спортивной деятельности.

Политическая, нравственная и правовая зрелость спортсмена осуществляется в процессе многолетних учебно-тренировочных занятий (ради чего во имя чего тренируется атлет) и тем самым совершенствуется его патриотический настрой. Окончательно такой настрой формируется только в регулярной и активной бескомпромиссной спортивной борьбе во время соревнований за честь своего коллектива, в котором атлет постоянно совершенствует своё спортивное мастерство при наличии профессионального обеспечения всего тренировочного процесса.

Основные задачи воспитания:

- мировоззренческая подготовка (понимание целей и задач подготовки к соревнованиям различного масштаба, ценностного отношения к таким понятиям, как Отечество, честь, совесть);
- приобщение спортсменов к истории, традициям, культурным ценностям Отечества, российского спорта, своего вида спорта, формирование потребности в их приумножении;
- преданность идеалам Отечества (развитие таких качеств личности у спортсменов, как самоотверженно вести спортивную борьбу до окончания со-

ревнования в любых условиях);

- развитие стремления следовать нормам гуманистической морали, культуры межличностных отношений, уважения к товарищам по команде в независимости от их национальности и вероисповедания;

- формирование убежденности в необходимости спортивной дисциплины, выполнения требований тренера;

- развитие потребности в здоровом образе жизни, готовности и способности переносить большие физические и психические нагрузки.

Отличительной чертой спортивного коллектива является относительно большая длительность и непрерывность общения и взаимодействия между собой спортсменов. Это создает тренеру благоприятные возможности для целенаправленного воздействия на морально-психологический климат спортивной группы, способствующий высокому уровню сплоченности и работоспособности спортсменов на различных этапах подготовки к соревнованиям. Положительная морально-психологическая атмосфера в спортивной группе зависит от социально-психологических особенностей спортсменов и тренеров, отражающихся в их духовном облике.

Эти особенности характеризуются такими чертами:

- * преданность идеалам Отечества, основывающаяся на осознанном понимании целей и задач развития общества, на единстве личных и общественных интересов;

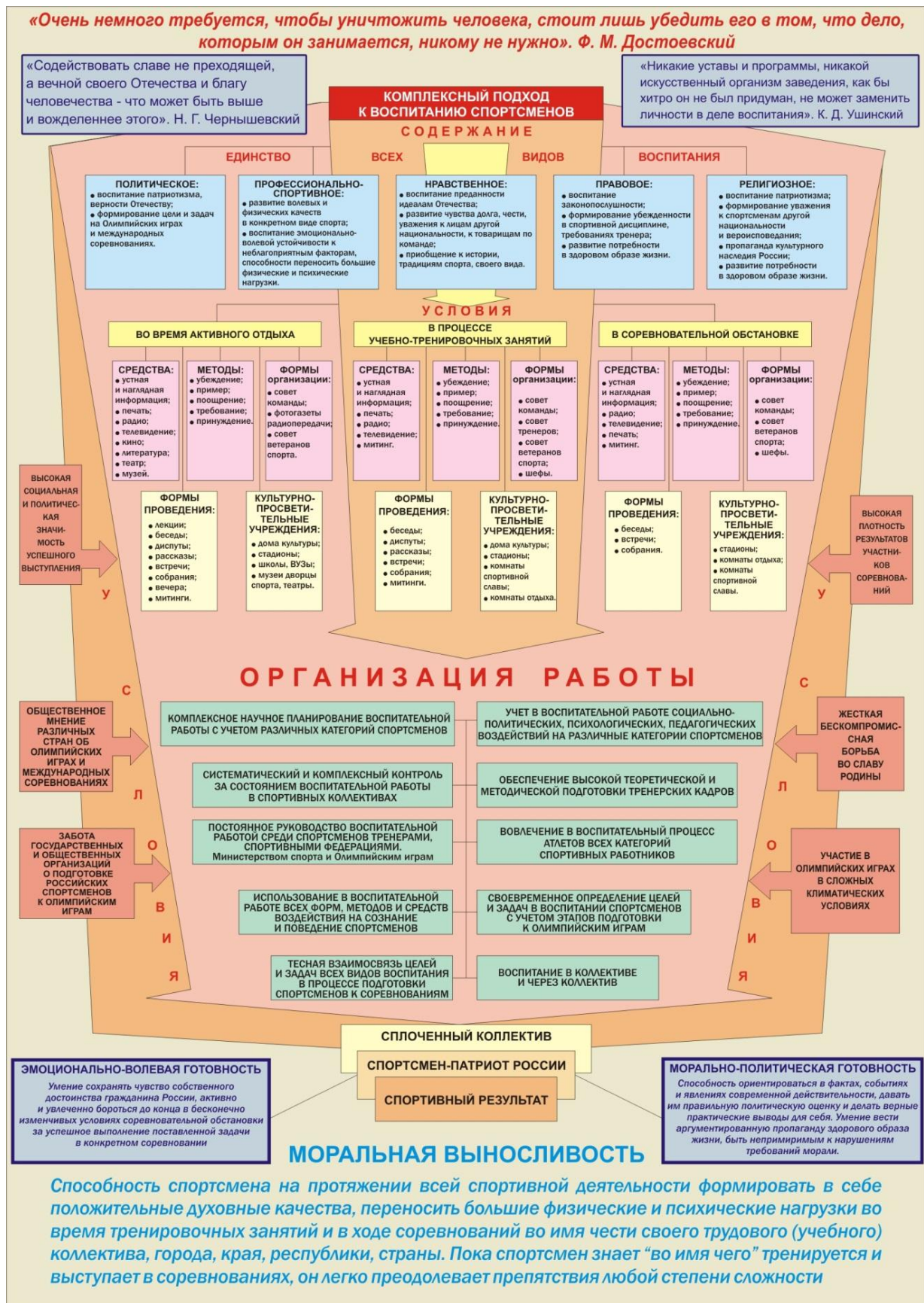
- * высокое чувство общественного долга, лежащее в основе культурно-нравственного поведения и всех видов деятельности спортсменов и тренеров;

- * мировоззрение как сердцевина духовного облика человека; оно цементирует все качества личности, способствует конкретности его действий;

- * постоянное стремление к повышению общеобразовательных и профессиональных знаний, умений и навыков к творчеству;

- * высокое чувство долга перед товарищами по команде, перед Родиной, уважение личного достоинства каждого спортсмена, готовность прийти к нему на помощь, непримиримость к несправедливости, забота о соблюдении общественного порядка, тактичность, общительность.

Схема 3. Правильно организованная воспитательная и учебно-тренировочная деятельность спортсменов



Положительной морально-психологической обстановке в спортивной группе содействуют традиции и ритуалы в группе, которые помогают развитию моральной выносливости спортсмена. Моральная выносливость - способность спортсмена длительное время выдерживать общее духовное напряжение, переносить на протяжении нескольких лет большие физические и психические нагрузки во время тренировочных занятий и в ходе соревнований во имя чести своего коллектива, города, края республики, страны. Пока спортсмен знает «во имя чего» тренируется и выступает на соревнованиях, он легко преодолевает препятствия любой степени сложности.

Правильно организованная воспитательная и учебно-тренировочная деятельность формирует у спортсменов эмоционально-волевую и морально-политическую готовность к участию в соревнованиях различного масштаба (см схему).

Эмоционально-волевая готовность - умение спортсмена сохранять чувство собственного достоинства гражданина России в бесконечно изменчивых условиях соревновательной обстановки, активно и увлеченно соревноваться с соперником до конца за успешное выполнение поставленной задачи в конкретном соревновании.

Морально-политической готовностью - способность спортсмена ориентироваться в фактах, событиях и явлениях современной действительности, давать им правильную политическую оценку и делать верные практические выводы. Умение вести аргументированную пропаганду здорового образа жизни, быть непримиримым к нарушениям морали в общественной жизни.

Литература

1. Воловикова М.И., Трофимов А.А. Возвращение к себе (психология символов, культура). М. – 1995. - 216 с.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. - 333 с.
3. Гамова Е.М. Формирование нравственно-волевой устойчивости подростков к виктимизации в условиях общеобразовательных учреждений: автореф. дис. ... к.п.н.: 13.00. 02. – М., 2010.
4. Ильинский И.М. О спасительной роли образования. – М.: ИМ, 1998. – 172с.
5. Мардахаев Л.В. Социальное здоровье подрастающего поколения и необходимость его формирования. // Педагогическое образование, 2016, № 5.
6. Леонтьев А.Н. Некоторые психологические вопросы воздействия на личность. – В кн. «Проблемы научного коммунизма». Вып. 2. – М.: Мысль,

1968. - 345 с.

7. Никифоров Г.С. Психология здоровья. Учеб. пособие. – СПб.: Речь – 2002.– 256 с.
8. Социальная педагогика краткий словарь понятий и терминов /авт.- составитель Л.В. Мардахаев. – М.: Изд-во РГСУ, 2016.
9. Собина В.А., Сысоев Ю.В., Рожков А.А. Психолого-педагогические, биологические и социальные проблемы организации здорового образа жизни военнослужащих: монография – Российская академия естественных наук, Международный фонд «Знамя Победы», Москва-Смоленск: Изд-во «Смядынь», - 2010. - 140 с.
10. Сысоев Ю. В. Теоретические и методические основы формирования и сплочения коллектива в процессе спортивной деятельности. Автореф. дис. ... док. пед. наук. – М., 2001. – 36 с.
11. Сысоев Ю.В. Патриотическое воспитание в сфере физической культуры и спорта сегодня и в прошлом. Международный фонд «Знамя Победы», Москва - Смоленск: Изд-во «Смядынь», - 2005. - 152 с.

2.4. Стиль защитного и совладающего поведения в структуре индивидуальности студентов-спортсменов

Становление и развитие современной отечественной психолого-педагогической науки, придерживающейся традиций гуманистического и личностно-ориентированного подхода, ставит в ряд актуальных научно-практических задач изучение проблемы активности студентов как субъектов деятельности. В качестве важнейших факторов, обеспечивающих адаптацию, саморегуляцию и эффективность учебной и внеучебной деятельности студентов, выступают механизмы психологической защиты и способы совладания с ситуацией. Изучению этой проблемы посвящены работы учёных: З. Фрейда, К. Хорни, А. Фрейд, А. Маслоу, Ф. Перлза, Д.Н.Узнадзе, В.Н. Мясищева, Ф.В. Бассина, Е.Л. Доценко, Э.И. Киршбаума, И.М. Никольской, Р.М. Грановской и других. Основоположниками исследований механизмов совладающего поведения были А. Фрейд [6], З. Фрейд [7], Р. Лазарус и С. Фолкман [3], И.М. Никольская, Р.М. Грановская [5] и другие. Вместе с тем, при исследовании данной проблемы недостаточно изученными остаются особенности защитных механизмов и копинг – стратегий у студентов в связи с фактором их вовлеченности в занятия спортом. Не менее значимой в контексте целостного подхода является проблема обусловленности защитного и совладающего поведения

системой разноуровневых свойств индивидуальности субъекта (свойствами нервной системы, темперамента и личности). В настоящее время представляется перспективным исследование этих феноменов в русле теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина [4] и полисистемного взаимодействия Б.В. Вяткина [1].

Теоретическое значение нашего исследования заключается в том, что полученные результаты вносят вклад в современные представления о природе защитного и совладающего поведения с учетом специфики их применения студентами в специфических условиях спортивной деятельности.

Практическое же значение исследования определяется возможностью использования полученных результатов преподавателями вузов при определении путей и технологий формирования у студентов конструктивных защитных механизмов и рациональных стратегий поведения.

Цель настоящего экспериментального исследования состояла в том, чтобы выявить особенности в использовании механизмов психологической защиты и способов совладающего поведения у студентов-спортсменов и студентов, не занимающихся спортом. Мы предполагали, что студенты-спортсмены в отличие от студентов – «не спортсменов», применяют более рациональные и конструктивные механизмы защиты и способы совладающего поведения, обусловленные комплексом их личностных, психодинамических и интеллектуальных свойств.

Исследования проводились на базе Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, Пермского государственного национального исследовательского университета и Пермской государственной фармацевтической академии. В эксперименте приняло участие 80 ведущих студентов-спортсменов этих вузов и 80 студентов, не занимающихся спортом, но регулярно посещающих учебные занятия по дисциплине «физическая культура».

Для диагностики защитных механизмов мы использовали опросник Р. Плутчика – Г. Келлермана – Х. Конте «Индекс жизненного стиля», отражающий такие виды поведения, как отрицание, подавление, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация и реактивное образование. По методике «Стратегии и модели преодолевающего поведения» (Г.С. Никифоров и М.А. Дмитриева) выявлялись следующие тактики совладания с ситуацией (конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство, планирование, положительная переоценка ситуации). Для расширения спектра стратегий совладающего поведения мы также использовали методику Р. Лазаруса и С. Фолкмана «Опросник способов совладания» (ассертивные действия, вступление в социальный контакт, осторожные, манипулятивные и импульсивные действия, избе-

гание, асоциальные и агрессивные действия).

Для изучения свойств психодинамики нами был использован опросник А.И. Щебетенко, позволяющий выявить комплекс свойств темперамента (сензитивность, эмоциональная возбудимость, тревожность, реактивность, преобладание реактивности над активностью, резистентность, психический темп, ригидность, интроверсия, психодинамическая общительность).

Мотивационная сфера студентов изучалась по методике В.И. Тропникова, позволяющей выявить мотивацию общения, поддержки коллектива, одобрения, развития качеств личности, физического совершенствования, познания, материального потребления, улучшения здоровья, эстетического удовольствия, приобретения жизненно важных умений и стремления к повышению социального престижа.

Интеллект диагностировался по методике Д. Равена.

В результате межгруппового сравнения показателей защитного поведения нами были обнаружены статистически значимые различия по пяти показателям (подавление, замещение, регрессия, интеллектуализация и проекция). Показатель «подавление» оказался выше у студентов-спортсменов по сравнению с «не спортсменами» (7,3 против 3,2; $p < 0.01$). «Спортсмены» имеют более высокую величину по показателю замещения (10,3 против 4,7 при $p < 0.01$). Обнаружено, что студенты-спортсмены превосходят других студентов по показателю «интеллектуализация» (11,1 против 6,8 при $p < 0.01$). Обнаружено различие по показателю «проекция» - у студентов-спортсменов этот он оказался выше (11,4 против 8,7 при $p < 0.01$). Показатель регрессивного поведения у студентов-спортсменов ниже, чем у «неспортсменов» (8,2 против 11,8 при $p < 0.01$).

Таким образом, студенты-спортсмены в отличие от студентов - «не спортсменов» в трудных жизненных ситуациях склонны прибегать к произвольным и более конструктивным механизмам защитного поведения.

Результаты, полученные по методике Р. Лазаруса и С. Фолкмана, выявили преобладание у студентов - спортсменов по сравнению с «не спортсменами» следующих копинг-стратегий: самоконтроль (17,8 против 12,9 при $p = 0.01$), принятие ответственности (11,6 против 7,5; $p < 0.01$) и планирование (15,3 против 10,9; $p < 0.01$).

Анализ особенностей совладающего поведения по методике Г.С. Никифорова и М.А. Дмитриевой позволил выявить различия по двум моделям поведения. Импульсивность и агрессивность выше у «не спортсменов» (19,5 против 15,5 при $p < 0.01$ и (21,6 против 17,5 при $p < 0.01$).

Анализ корреляций, представленных на таблице 1, позволил нам обнаружить ряд статистически достоверных связей между показателями защитных механизмов и свойствами темперамента. Показатель «отрицание» коррелирует

с показателями психического темпа (0,63) и психодинамической общительности (0,67). Это можно объяснить тем, что «спортсменам» в трудной ситуации свойственно быстро переключиться на позитивные эмоции, связанные с общением. Показатель «подавление» оказался связанным с показателем эмоциональной возбудимости (0,75), что можно объяснить способностью спортсменов легко включать волевой потенциал в процесс борьбы с негативными факторами. Показатель защиты в форме компенсации коррелирует с такими свойствами темперамента как резистентность (0,46), интроверсия (0,57) и преобладание активности над реактивностью (0,52).

Эти связи можно объяснить тем, что для студентов – спортсменов, имеющих данный комплекс свойств, характерны высокая концентрация при погружении в ситуацию и решительность действий. Активность применения механизма «проекция» сопряжена с сензитивностью (0,54) и ригидностью (0,59), что отражает устойчивую тенденцию фиксироваться на собственных переживаниях и наделять окружающих собственными качествами и комплексами. Показатель «замещение» связан с тревожностью (0,49). По-видимому, постоянная напряженность их деятельности определяет потребность в объекте для снятия стресса. Показатель механизма «реактивное образование» коррелирует с показателями реактивности по темпераменту (0,57) и интроверсии (0,76). Это объясняется тем, что погруженность в себя в сочетании с импульсивностью может способствовать спонтанному проявлению парадоксальных реакций.

При анализе связи защитных механизмов с особенностями мотивации спортсменов нами обнаружено, что показатель «подавление» сопряжён с показателями стремления к формированию характера (0,54), обретению жизненно важных умений (0,49) и коллективистской направленности (0,65).

Это свидетельствует о том, что студенты-спортсмены активнее стремятся к личностному росту и мобилизации волевых усилий в интересах коллектива. Показатель регрессии связан с мотивацией обретения материальных благ (0,65), что вероятно объясняется некоторой инфантильностью спортсменов, обусловленной гиперопекой со стороны функционеров спортивных клубов и личных тренеров.

Показатель «проекция» коррелирует с мотивацией физического совершенствования (0,54) и приобретения жизненных умений (0,57). Понимая значение спорта для самосовершенствования, студенты - спортсмены имеют тенденцию наделять окружающих собственными представлениями в отношении спорта как основного фактора ЗОЖ.

Таблица 3.

Корреляционные связи защитного поведения и копинг-стратегий со свойствами индивидуальности у студентов-спортсменов

Стратегия	Защитные механизмы										Копинг-с					
	Подавление	Ретрессия	Компенсация	Проекция	Замещение	Интеллект	Реактивность	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск поддержки	Ответственности	Планирование			
	0,75			0,54				0,61				0,48				
					0,49		0,57						0,49			
			0,52					0,45	0,59							
			0,46							0,63			0,51			
53				0,59	0,61											
			0,57				0,76				0,61					
57								0,57								
						0,45			0,43							
		0,65					0,68				0,52		0,59			
	0,54			0,54	0,46						0,61		0,63			
	0,49			0,57				0,47				0,46				
					0,63	0,69						0,67				
	0,65		0,52										0,54			
						0,46							0,48			

Показатель «замещение» связан с мотивацией совершенствования профессионально важных качеств (0,46), а также с потребностью в одобрении (0,63). По-видимому, гипертрофия чувства собственного достоинства вынуждает их испытывать потребность в одобрении, что может в ситуации его дефицита компенсироваться поиском «козла отпущения». Показатель «интеллектуализация» оказался связанным с мотивацией общения (0,45) и потребностью в одобрении (0,69).

Мы объясняем это тем, что дефицит положительных эмоций, возникающих в особо в трудных ситуациях, может компенсироваться за счет включённости в неформальное общение. Показатель защиты «реактивное образование» коррелирует с показателем мотивации самосовершенствования. (0,68). Мы считаем, что это объясняется способностью заставить себя преодолевать трудную ситуацию на пути достижения цели вопреки сиюминутным желаниям. Показатель интеллектуализации сопряжён с показателем интеллекта (0,46), обеспечивающего реализацию данного механизма. Интеллект способствует нахождению субъективно приемлемого объяснения собственных действий.

Анализ интеркорреляций копинг-стратегий и свойств индивидуальности студентов-спортсменов позволил выявить следующие закономерности. Показатель совладающего поведения «конфронтация» коррелирует с такими свойствами темперамента, как «эмоциональная возбудимость» (0,61) и «психический темп» (0,45). Эти свойства препятствуют взвешенному анализу и конструктивному разрешению конфликтов. Показатель «дистанцирование» оказался связанным с резистентностью (0,59). Мы считаем, что эти свойства препятствуют внедрению посторонних лиц в зону личного комфорта студентов - спортсменов. Это можно объяснить его пресыщением общением в сфере занятий спортом. Показатель самоконтроля оказался сопряжённым с психодинамической общительностью (0,61). Мы считаем, что студенты - спортсмены не испытывают повышенной тяги к межличностному общению, однако при общении по типу сотрудничества не теряют способности к самоконтролю в общении. Показатель копинга «поиск поддержки» коррелирует с психическим темпом (0,63). По-видимому, скоростные свойства облегчают им вступление в контакт в сложной жизненной ситуации. Показатель «принятие ответственности» связан с сензитивностью по темпераменту (0,48). Нам представляется, что лица с низкими порогами чувствительности тоньше и ярче переживают субъективно-значимые нравственные отношения личности. Показатель «планирование» связан с психодинамическими показателями активности (0,49) и ригидности (0,51). В исследованиях Е.А. Климова и М.Р. Щукина и их сотрудников доказано, что такое сочетание свойств обеспечивает субъекту способность к тщательному планированию своей деятельности.

Показатель «положительная переоценка» коррелирует с экстраверсией (0,41). Известно, что интроверт в меньшей степени нуждается в оценке со стороны других и, в силу своей субъективированности, в основном ориентируется на собственную оценку ситуации. Показатель «ассертивности» связан с психодинамической активностью (0,65). Мы считаем, что активность облегчает проявление уверенности в решении возникающих проблем. Показатель «вступление в контакт» коррелирует с психодинамической общительностью (0,48). Показатель осторожного поведения сопряжён с тревожностью по темпераменту (0,59). Эти факты можно объяснить тем, что генетически обусловленные свойства темперамента могут выступать как природные предпосылки социально активного и тревожного поведения. Показатель манипулятивного поведения коррелирует с активностью (0,65) и ригидностью (0,53) по темпераменту. Активность в сочетании с низкой пластичностью способствует формированию и закреплению стереотипного типа реагирования. Показатель агрессивного поведения сочетается со свойством темперамента «психический темп» (0,63). Мы счи-

таем, что высокий психический темп в ситуациях дефицита времени для принятия взвешенных решений может провоцировать необдуманные поступки.

Анализ связей защитных механизмов с мотивацией обнаружил, что склонность к тактике конфронтации коррелирует у этих лиц с показателем мотивации общения (0,57) и приобретения полезных умений (0,47). У людей конфликтного типа в целях снятия стресса есть потребность в расширении круга общения для поиска «громоотводов». Показатель «дистанцирование» сочетается с потребностью в познании (0,43). Мы считаем, что погружённость в себя при наличии мотивации познания, блокируют проявление потребности в общении. Показатель самоконтроля связан с мотивацией личностного (0,52) и физического совершенствования (0,61). Высокий уровень самоконтроля является следствием высокой потребности в самосовершенствовании. Показатель «поиск поддержки» сопряжён со стремлением к повышению престижа (0,46) и с мотивацией коллективизма (0,67). Эти мотивы синтезируются и стимулируют проявление потребности в поддержке со стороны окружающих. Показатель «принятие ответственности» коррелирует с мотивом «приобретение умений и навыков» (0,42). Это стремление, по-видимому, является результатом ответственного отношения к жизни студентов данной группы. Показатель «планирование» сопряжен с мотивами «развитие характера» (0,59) и «приобретение полезных навыков» (0,63). Стремление к самосовершенствованию предполагает тщательное предварительное проектирование и планирование собственных действий субъекта. Показатель «вступление в контакт» сопряжён с потребностями приобретением полезных умений и навыков (0,59). Широкие социальные контакты обеспечивают формирование системы жизненно важных умений и навыков. Показатель манипулятивных действий коррелирует с мотивами коллективистской направленности (0,65). Сложные жизненные ситуации вынуждают студентов – спортсменов нередко прибегать к тактике манипулятивного поведения.

Таблица 4.

Корреляционные связи защитного поведения и копинг-стратегий со свойствами индивидуальности у «не спортсменов»

Свойства индивидуальности		Защитные механизмы							Копинг-стратегии												
		Отрицание	Подавление	Регрессия	Компенсация	Проекция	Замещение	Интеллект	Реактивность	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск поддержки	Ответственности	Планирование	Переоценка	Ассертивность	Контактирование	Осторожность	Манипулирование	Ассоциальность
Свой	Сензитивность													0,53					0,67		
	Эмоц. возб.			0,54																	
	Тревожность				0,48						0,67										0,46

	Активность	0,53																
	Реактивность								0,66									
	Преобладание р/а			0,56														
	Ригидность							0,41										
	Психический темп	0,46			0,59								0,62					
	Ригидность							0,41										
	Интроверсия		0,49							0,54								
	Психодинам. общительность					0,75	0,58							0,57				
Мотивы	Общение							0,48		0,59		0,61						
	Мат. потребн.				0,59				0,56				0,48					
	Самосовершенствование			0,48														
	Познание												0,55					
	Улучшение самочувствия	0,49					0,48										0,68	
	Умение		0,63	0,59											0,61	0,81		
	Одобрение	0,65				0,62					0,48	0,59						
Коллективизм								0,51										
I Q	Интеллект							0,67										

Анализ корреляций между исследуемыми показателями у представителей группы «не спортсменов» (таблица 2) выявил следующие закономерности. Нами обнаружено, что показатель «отрицание» сопряжён с показателем психического темпа (0,46). Для студентов с высокими показателями психического темпа характерна тенденция скоропалительности в принятии решений, вынуждающей отказываться от реальной оценки ситуации. Показатель «подавление» коррелирует с показателем мотивации активного преодоления ситуации (0,53). Активность по темпераменту способствует блокированию нежелательных поведенческих реакций и стимулированию преобразующей деятельности.

Показатель регрессия связан с показателями эмоциональной возбудимости (0,54) и интровертированности (0,49). Эмоциональным и одновременно достаточно замкнутым, погружённым в себя студентам предпочтительно уходить от решения сложных проблем. Показатель «компенсация» сопряжён с тревожностью по темпераменту (0,48). Мы считаем, что тревожность у этих лиц содействует срабатыванию компенсаторных механизмов, способствующих реализации их адаптационных способностей. Показатель «проекция» связан с преобладанием реактивности над активностью (0,56). У повышено реактивных студентов механизм проекции может срабатывать до момента осознания ими объективной ситуации. Показатель «замещение» связан с показателем темперамента «психический темп» (0,59). Мы считаем, что такие студенты могут принимать решения без тщательного анализа последствий сложившейся ситуа-

ции и собственных действий. Показатель «интеллектуализация» коррелирует с показателем психодинамической общительности (0,65). В трудной ситуации интеллектуалы стремятся объяснить причины своих проблем в ходе коммуникации с окружающими. Показатель защиты «отрицание» коррелирует с потребностью в одобрении (0,65). Скорее всего, в трудной ситуации «не спортсмены» стремятся абстрагироваться от нее, испытывая повышенную потребность в одобрении. Показатель «подавление» сопряжен с мотивацией улучшения самочувствия и здоровья (0,49). Мы считаем, что в этом случае происходит отторжение возможных негативных последствий сложившейся ситуации в целях сохранения психологического равновесия. Показатель «регрессия» коррелирует с показателем «приобретение полезных умений» (0,63). Этот механизм защиты выступает у этих лиц как примитивный путь ухода от решения актуальных жизненных проблем. Показатель защитного механизма «компенсация» коррелирует с показателем «развитие характера» (0,48). Мы объясняем это недостаточной внешней активностью, которая может заменяться погруженностью в процесс самосовершенствования. Показатель «проекция» сопряжен с мотивацией обретения материальных благ (0,59) и приобретения жизненно полезных умений (0,59). «Не спортсмены» переносят на других собственные представления о роли в жизни потребностей в материальном благополучии и в приобретении жизненно важных качеств, отождествляя их мотивацию с собственной. Показатель «замещение» коррелирует с мотивом «потребность в одобрении» (0,62). В данном феномене замещающее поведение рассматривается нами как реакция на дефицит одобрения. Показатель «реактивное образование» связан со стремлением к улучшению самочувствия (0,48). Мы считаем, что это форма неадекватного протеста нередко реализуется у студентов через протест против общепринятых норм поведения.

Нами обнаружено, что показатель механизма «дистанцирование» на высоком уровне значимости коррелирует с тревожностью (0,67). Мы считаем, что психодинамическая тревожность лежит в основе стремления не впускать в зону личного комфорта малознакомых людей. Показатель «самоконтроль» сопряжен с «ригидностью» (0,41). Этот факт совпадает с данными М.Р. Щукина о том, что ригидные субъекты склонны детально планировать свою деятельность. Показатель «поиск поддержки» коррелирует с реактивностью (0,66). В силу высокой импульсивности студенты нередко совершают необдуманные поступки, после чего у них возникает потребность в эмоциональной поддержке. Показатель «принятие ответственности» связан с интроверсией (0,54). Студентам, погруженным в себя, легче продуманно подходить к решению своих жизненных проблем. Показатель «бегство» коррелирует с психодинамической тревожностью (0,47). Такие студенты имеют склонность опасаться, ждут неприятностей

и, в связи с этим осторожничают, избегая ситуаций, чреватых неудачей. Показатель «планирование» сопряжён с сензитивностью (0,53), что подтверждает многочисленные экспериментальные данные других авторов.

Показатель ассертивного поведения коррелирует с показателем психического темпа (0,62). Быстрота протекания психических процессов способствует реализации их уверенного и решительного поведения. Показатель «вступление в контакт» связан с психодинамической общительностью (0,57), которая является психологической основой легкости вступления в социальные контакты. Показатель «осторожные действия» коррелирует с сензитивностью (0,67). Студенты, обладающие низкими порогами чувствительности и ранимости, характеризуются повышенной осторожностью в поведении.

При анализе связей копинг-поведения с мотивационными свойствами нами обнаружено, что показатель конфронтационности сочетается с мотивацией общения (0,48). Студенты этой группы нуждаются в объекте, на который можно было бы с сложной жизненной ситуации выместить свой внутренний дискомфорт. Показатель дистанцирования коррелирует с мотивацией коллективизма (0,51). Представители этой группы дистанцируются от членов учебной группы в целом, ограничиваясь общением лишь в микрогруппах. Показатель самоконтроля связан с мотивацией потребления материальных благ (0,56). Деятельность представителей этой группы по самоконтролю ориентирована преимущественно на приобретение материальных благ. Показатель «поиск поддержки» сопряжён с мотивацией общения (0,59). Наличие потребности в общении обеспечивает им необходимую социальную поддержку. Показатель копинг-стратегии «принятие ответственности» коррелирует с потребностью в одобрении (0,48). Студенты этой группы готовы к принятию ответственности за свои поступки в условиях возможности получения одобрения. Показатель «бегство» сопряжён с мотивом «улучшение самочувствия» (0,43). В трудной ситуации избегание общения может выступать как средство профилактики дистресса. Показатель «решение проблемы» коррелирует с мотивацией общения (0,61) и потребностью в одобрении (0,59). Активность при решении проблем обусловлена стремлением получить поддержку или одобрение. Показатель «ассертивные действия» коррелирует с мотивом «материальные блага» (0,48). Стремление к материальному благополучию, придаёт студенту уверенности в поиске путей и средств для достижения цели успешного выживания. Показатель «вступление в контакт» коррелирует с мотивацией познания (0,55). Студенты этой группы рассматривают общение как средство удовлетворения познавательных потребностей. Показатель «осторожные действия» сопряжён с показателем мотива «приобретение полезных умений» (0,61). Осторожность выступает как средство защиты на пути приобретения жизненно важного опыта. Показатель

затель «манипулятивные действия» коррелирует с потребностью в улучшении самочувствия (0,68). Эти студенты предпочитают манипулирование в общении для достижения эмоционального комфорта. Показатель «асоциальные действия» связан с мотивацией приобретения жизненно важных умений и навыков (0,81). В настоящее время для достижения личной выгоды существует тенденция к проявлению безнравственных поступков (например, заказ другим лицам выполнение отчётных и квалификационных работ, подарки преподавателям и др.). Показатель совладающего поведения «конфронтация» коррелирует с интеллектуальными способностями (0,67). Для достижения цели в ситуациях деловых и межличностных конфликтов представителям данной группы помогает высокий уровень интеллекта.

Сравнительный анализ корреляционных связей защитных механизмов копинг-стратегий со свойствами индивидуальности у студентов-спортсменов и «не спортсменов» показал различия в количестве связей. Так, у студентов-спортсменов их 55, а у «не спортсменов» – 39. Этот факт значительно большего включения свойств в детерминацию защитного и копинг поведения у спортсменов можно интерпретировать как феномен более активной включенности психологических ресурсов индивидуальности этих лиц в процесс преодоления трудных ситуаций.

Анализ результатов факторизации исследуемых показателей позволил нам выявить четыре фактора (по два для каждой из исследуемых групп), отражающие стили защитного и совладающего поведения (таблица 5).

Таблица 5.

Факторная структура стилей защитного и совладающего поведения у студентов спортсменов и «не спортсменов»

Показатели		студенты-спортсмены		студенты «не спортсмены»	
		Ф1	Ф2	Ф1	Ф2
Защитные механизмы	Отрицание	0,47		0,56	
	Проекция		0,39		0,37
	Интеллектуализация	0,64		0,42	
Копинг-стратегии	Конфронтация			0,64	
	Дистанцирование		0,51		0,54
	Самоконтроль	0,49			
	Принятие ответственности	0,72			
	Планирование	0,34	0,56		

	Ассертивные действия	0,78		0,51	
	Вступление в контакт	0,54			0,62
	Осторожные действия			0,46	
	Манипулятивные действия		0,38		0,45
Мотивы	Общение			0,40	
	Познание			0,40	
	Физическое совершенствование	0,44	0,53		
	Приобретение полезных умений		0,62		0,61
	Повышение престижа и славы	0,33			
Свойства темперамента	Психодинамическая активность	0,72			
	Ригидность				0,39
	Психодинамическая общительность	0,55		0,43	
IQ	Интеллектуальные способности			0,52	

Первый стиль «целеустремлённого, ответственного и уверенного поведения», отличающий поведение студентов-спортсменов, характеризуется уверенным конструктивным стратегическим решением проблем и сопряжен с мотивацией самоутверждения и самосовершенствования, а также с психодинамической активностью в разных ее проявлениях. В структуру данного стиля вошли показатели отрицания (0,47), интеллектуализации (0,64), самоконтроля (0,49), принятия ответственности (0,72), планирования (0,34), ассертивных действий (0,78), вступления в контакты (0,54). Эти особенности сопряжены с психодинамической активностью (0,72), психодинамической общительностью (0,55) и мотивацией физического совершенствования (0,44), повышения престижа и желания прославиться (0,33).

Второй стиль «обесценивания проблем» с включением механизмов проекции (0,39) и манипуляции (0,38), дистанцирования (0,51) и планирования ((0,56), оказался связанным с показателями мотивации физического совершенствования (0,53) и подготовки к жизни (0,62).

У студентов, не занимающихся спортом, также выделены два фактора защитного и совладающего поведения.

Первый стиль можно обозначить как «стиль отрицания важности здорового образа жизни в форме негативного отношения к физкультуре и спорту». В этот фактор вошли показатели отрицания (0,56), интеллектуализации (0,42), склонности к конфронтации (0,64), ассертивного поведения (0,51), осторожных действий (0,46), сопряженные с мотивацией общения (0,40), познания (0,40) интеллекта (0,52). и с психодинамической общительностью (0,43).

Второй стиль «формального отношения к занятиям физическими упражнениями и спортом» связан с игнорированием требований учебной программы и навязыванием своего негативного отношения другим студентам. Такой стиль связан с недооценкой роли физической культуры в формировании профессионально-значимых качеств, что усугубляется их психодинамической ригидностью, проявляющейся в отсутствии поведенческой гибкости. В этот фактор вошли показатели проекции (0,37), дистанцирования (0,54), вступления в контакт (0,62), манипулятивных действий (0,45), мотивации приобретения жизненных умений (0,61) и ригидности по темпераменту (0,39).

Выводы. Результаты исследования подтвердили нашу гипотезу о существовании значительных различий в применении защитных механизмов и копинг-стратегий студентами спортсменами и студентами, не занимающимися спортом.

1. В исследовании обнаружена следующая последовательность в предпочтении защитных механизмов всеми студентами, участвующими в исследовании. Это механизмы проекции, интеллектуализации, замещения, регрессии и подавления. Для совладания с трудными ситуациями они используют такие копинг-стратегии, как самоконтроль, планирование решения проблемы, принятие ответственности, импульсивные действия агрессивные действия.

2. Нами обнаружены достоверные различия в использовании защитных механизмов и копинг-стратегии студентами-спортсменами и студентами, не занимающимися спортом.

3. Выявлены межгрупповые различия в количестве и качестве корреляционных связей между показателями защитных механизмов и копинг-стратегий со свойствами индивидуальности студентов.

4. Получены факторные структуры, характеризующие стилевые проявления защитного и копинг-поведения. представителей двух исследуемых групп,

5. Полученные результаты могут быть использованы преподавателями при определении путей и средств формирования у студентов конструктивных защитных механизмов и рациональных способов совладающего поведения.

Литературы

1. Вяткин Б.А. Избранные психологические исследования индивиду-

альности. Пермь.:Книжный мир», 2005. – 392 с.

2. Лазарус Р. и Фолкман С. «Психологический стресс и процесс совладания». М.: 1966 . – 187 с.

3. Маслоу А. «Мотивация и личность» 3-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 352 с.

4. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. – 286 с.

5. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей СПб.: Речь, 2006. – 342 с.

6. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. – М., 2012. – 196 с.

7. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» / З. Фрейд//Основной инстинкт. М.: Олимп; ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 2013. - 256 с.

Раздел 3. Образовательные технологии как ресурс социально-педагогического влияния на личность

3.1. Общепедагогическая ИКТ-компетентность как новый образовательный феномен

В настоящее время одной из наиболее важных задач системы высшего педагогического образования является формирование у будущих учителей знаний, умений и навыков в области цифровых технологий, способности и готовности использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в будущей профессиональной деятельности. Актуальность этой задачи обусловлена тем, что современное общество ориентировано на создание единого информационного пространства, обеспечивающего широкий доступ к информации и производству разнообразных информационных ресурсов, меняющих качество жизни людей, на масштабное внедрение ИКТ во все сферы жизнедеятельности, среди которых ведущую позицию занимает образование. Информационное взаимодействие всех участников образовательного процесса, использование дидактического потенциала ИКТ для повышения продуктивности профессиональной педагогической деятельности акцентирует важность формирования *информационно-коммуникационной компетентности* у будущих учителей (далее – ИКТ-компетентности).

Произошедшая в последние десятилетия переориентация оценки результатов образования с понятий «образованность», «воспитанность», «общая культура» на понятия «компетенция» и «компетентность» маркирует переход к организации образовательного процесса на основе компетентностного подхода, что явилось следствием подписания Россией Болонских соглашений [3, с.33]. Данный подход, определяющий сегодня государственную образовательную парадигму, акцентирует способность и готовность обучаемых к творческой реализации полученных знаний, сформированных умений и навыков в новых ситуациях и контекстах, отличных от тех, в которых они приобретались, в условиях динамичных изменений, происходящих как в сфере технологий, так и в общественной и профессиональной жизни. Для современного человека важно умение решать возникающие проблемы, а не задачи с готовым алгоритмом и существующим ответом.

Организация образовательного процесса на основе компетентностного подхода должна обеспечить формирование навыков самообразования и самореализации личности, а также «подготовку высокообразованных людей и высо-

коквалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий» [15]. Наряду с этим, современное образование должно быть ориентировано на формирование потребностей личности в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, их закреплении и переходе на компетентностный уровень.

Следует подчеркнуть, что компетентностная образовательная парадигма пришла на смену традиционной, в том числе, еще и потому, что смогла предложить системе образования не только определение новых целей и результатов, но также критерии и процедуры диагностики уровня их реального достижения обучающимися.

Ключевые термины компетентностного подхода «компетенция» и «компетентность» были заимствованы из педагогики англоязычных стран, где их появление, в свою очередь, стало ответом на потребности профессиональной сферы. Речь шла о формулировании «социального заказа» для системы общего и высшего образования от работодателей, выступивших с критикой уровня подготовки выпускников того времени (вторая половина XX века). Сфера труда, профессионалы оперировали понятиями, какой компетентности должен быть работник, или какова область его компетенции; тогда как сфера образования работала с такими педагогическими феноменами, как знания, умения и навыки. В тот период была поставлена задача: преобразовать традиционные знания, умения, навыки в определенные компетенции, востребованные на профессиональном рынке труда. Эти новые для образовательной системы конструкты носили деятельностный и интегративный характер, а также подразумевали мотивационно-ценностную составляющую. Позже, в 1980-е гг., введение данных понятий в профессиональное образование получило научное обоснование в странах Европейского Союза (Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарссон, А. Шелтен, Саймон Шо и др.).

Впоследствии (в 1990-е гг.) Совет Европы определил пять ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы»:

- политические и социальные компетенции;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе;
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией;
- компетенции, связанные с возрастающей информатизацией общества;
- компетенции, подразумевающие готовность учиться на протяжении всей жизни [26, с. 11].

В контексте рассматриваемой проблемы необходимо подчеркнуть, что европейские эксперты включили компетенции, связанные с овладением новыми технологиями, пониманием их применения, слабых и сильных сторон, способностью к критическому суждению в отношении информации, распространяемой СМИ и рекламой, в число ключевых компетенций, которые носят надпрофессиональный, надпредметный характер, а значит, необходимы в любой сфере жизнедеятельности.

Важно отметить, что в англоязычных литературных источниках в контекстах, связанных с обсуждением образовательных целей, результатов, профессиональных обязанностей и подобных вопросов, встречаются слова “*competence*” и “*competency*”. Каждое из них можно перевести на русский язык и как «компетентность», и как «компетенция», в зависимости от наполнения понятий и узуса (общепринятого словоупотребления). Так, например, вышеупомянутые «ключевые компетенции» Совета Европы передаются фразами “key competences”, “key competencies” или “core competencies”; «ИКТ-компетентность учителей» в рекомендациях ЮНЕСКО названа “ICT Competency” [29]. Хотя лингвисты отмечают, что “*competence*” чаще употребляется при описании функционала, служебных обязанностей, а “*competency*”, как правило, соотносят с поведенческими характеристиками, тем не менее, такое словоупотребление нельзя считать устойчивым [45].

Похожая ситуация складывалась в отношении употребления терминов «компетенция» и «компетентность» в нашей стране в 1990-х – начале 2000-х гг. Многие авторы отмечали в своих работах отсутствие однозначного толкования этих базовых понятий компетентностного подхода и предпринимали попытки, опираясь на словарные определения, предложить авторские терминологические трактовки, как правило, с учетом специфики своих исследований. В этот же период в целях создания единого европейского пространства высшего образования в рамках Болонского процесса происходила разработка образовательных стандартов и квалификационных требований к выпускникам, которые стали выражать в терминах «компетенция» и «компетентность».

В.В. Краевский и А.В. Хуторской, входившие в состав концептуальной группы Временного научного коллектива по разработке государственного образовательного стандарта, сформулировали методологическую основу метапредметного проектирования стандартов с ориентацией на компетентностный подход. При этом ученые настаивали на принципиальном разделении компетентностей и компетенций как атрибутов внутреннего и внешнего мира человека.

Следует отметить, что в дальнейшем точка зрения А.В. Хуторского стала наиболее широко распространенной и общепризнанной в отечественной педа-

гоике. Согласно этой позиции, *компетенция* включает «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [41]. В свою очередь, *компетентность* А.В. Хуторской определил как «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [там же]. Другими словами, *компетенция* подразумевает внешнюю норму, социальное требование к подготовке обучающегося (что и отражено в стандартах), тогда как *компетентность* характеризуется как внутреннее качество, свойство, присущее личности.

Сходную позицию, с небольшой долей вариативности, по вопросу различия упомянутых выше терминов выражали многие отечественные исследователи. Так, В.Д. Шадриков также относит «*компетентность*» к субъекту деятельности, а «*компетенцию*» связывает с внешними требованиями к этой деятельности, ее функциональными задачами, кругом решаемых проблем [43]. Аналогичная точка зрения на понятие «*компетентность*» была высказана И.А. Зимней: это «прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом» [10]. В то же время ее мнение о «*компетенции*» отличается от ранее приведенных точек зрения переносом фокуса: речь не идет об оппозиции внешней нормы, требования и внутреннего качества, характеристики; акцентируется, скорее, аспект реализации в деятельности. *Компетенцию* И.А. Зимняя определяет как «некоторые внутренние потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений)» [6].

Обобщив многочисленные трактовки, которые встречаются в научно-педагогических исследованиях по проблемам компетентного подхода в образовании, а также проанализировав контент действующих нормативных документов, где употреблены термины «компетенция» и «компетентность», целесообразно определить позицию, с которой названные феномены трактуются в данной статье. С нашей точки зрения, *компетенция* – это комплекс (совокупность) знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения, позволяющий эффективно достигать цели в определенной деятельности, решать проблемы в новых ситуациях (описывается с помощью стандартов, эталонов, критериев). В свою очередь, *компетентность* – это интегративная динамическая личностная характеристика, определяющая способность и готовность субъекта

к реализации своего потенциала в успешной творческой деятельности на основе сформированной компетенции (или совокупности компетенций), а также определенный опыт в этой деятельности.

Введение в понятийную сферу педагогической науки и практики терминов «компетенция» и «компетентность» вызвало появление многочисленных исследований, выявивших значительное количество их *видов* (социальная, коммуникативная, поликультурная, образовательная, информационно-коммуникационная и др.), *групп* и *категорий* (ключевая, универсальная, общекультурная, общепрофессиональная, профессиональная и др.). Причем, судя по содержательному наполнению федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) поколения «3++», в последнее время наблюдается тенденция, характеризующаяся все большей дифференциацией и расширением спектра компетенций, апробацией их перегруппировок и обновлением классификаций. Это свидетельствует, на наш взгляд, об активном поиске оптимума, который бы позволил сочетать требования профессиональной и образовательной сфер к уровню и качеству подготовки выпускников, что должно привести к повышению эффективности данного процесса. При этом переход от традиционной («знаниевой») к компетентностной ориентации образовательной парадигмы следует признать необратимым.

Необходимо отметить, что формированию компетентности, как правило, предшествует или сопутствует овладение *грамотностью*, то есть определенным инструментарием, обеспечивающим процессуальную сторону выполняемой деятельности. Грамотность, как и компетентность, формируется и проверяется в деятельности, однако ее назначение не в получении конкретного полезного результата, а в освоении инструментов, способов и приемов этой деятельности. Так, освоение *компьютерной грамотности*, традиционно описываемой как владение минимальным набором знаний, умений и навыков работы на компьютере и других информационных устройствах и являющейся сегодня базовым требованием к работнику практически любой профессии, закладывает основу дальнейшего формирования компетентности в сфере ИКТ.

В соответствии с логикой исследования необходимо уточнить сущность и содержание следующего базового понятия «*информационно-коммуникационная компетентность*». Для его трактовки следует проанализировать родственные феномены «*информатизация*», «*информационное общество*».

С исторической точки зрения, информационно-коммуникационные средства и технологии появились сравнительно недавно, однако их стремительное развитие и совершенствование уже в прошлом веке стало фактором, определяющим вектор развития человеческой цивилизации.

Ускоренное проникновение ИКТ во все сферы жизнедеятельности человека привело к развитию *информатизации* – глобального процесса, связанного с радикальными изменениями структуры и характера мирового экономического и социального развития. Основные тенденции этого процесса были охарактеризованы в зарубежных странах в конце 1960-х – 1970-х гг., при обсуждении перехода человечества к стадии *информационного общества* (Д. Белл, З. Бжезинский, П. Дракер, Р. Кан, М. Кастельс, И. Масуда, Э. Тоффлер и др.). Уже тогда учеными были осознаны значение и перспективы развития ИКТ для истории человеческой цивилизации, как в отношении вызванных изменений, так и по силе последствий их применения. В последующие десятилетия во многих странах мира стремительно расширилось использование компьютерной техники и телекоммуникационных технологий в производстве, науке, образовании, экономике, политике. Феноменальный рост производства средств вычислительной техники, разработка систем управления базами данных, мультимедийных технологий, появление и экспоненциальный рост глобальных компьютерных сетей привели к ускорению развития информационной сферы, усилению ее общественного значения.

Информатизация стала широкомасштабным процессом, затрагивающим все сферы общественной жизни, который направлен на создание наилучших условий для удовлетворения информационных потребностей людей. Это подразумевает применение соответствующих методов и средств для сбора, хранения и распространения информации, обеспечивающее систематизацию имеющихся и продуцирование новых знаний, а также их использование обществом для дальнейшего совершенствования и развития.

В нашей стране информатизация стала реально наблюдаемым явлением позже, в конце 1990-х гг., сам термин «*информатизация*» одним из первых применил А.И. Ракитов, охарактеризовав данный феномен как процесс, связывающий воедино различные механизмы: социальные, технологические, экономические, политические и культурные [22]. В дальнейшем электронные СМИ, информационные системы, мобильная связь, доступ к информации в глобальной сети Интернет стали частью повседневной жизни россиян. Беспрецедентное влияние информатизации на развитие общества, значительные масштабы распространения ИКТ повлекли за собой кардинальные преобразования всех сфер общественной жизни, которые продолжают оставаться в фокусе научно-исследовательского интереса многих отечественных ученых (Е.Н. Бобышев, Д.В. Иванов, А.А. Косолапов, И.А. Негодаев, М.А. Симакина, А.А. Чернов и др.).

Всеохватывающий характер внедрения ИКТ стал причиной изучения процесса и результатов информатизации с позиций различных научных дисциплин.

плин и методологических подходов. Так, А.Э. Калинина и М.В. Куцев приводят анализ следующих подходов:

– статистический (сбор и обработка статистической информации на основе методов эконометрики с целью выявления факторов, влияющих на развитие ИКТ);

– консьюмеристский (рассмотрение информатизации и информационной среды как системы массового обслуживания населения, выступающего потребителем информационных услуг);

– производственный (изучение информатизации через состояние и степень развитости сектора информационного производства) и пр. [11, с.86].

Таким образом, рост технологических возможностей получения, передачи, хранения и использования информации во всевозрастающих объемах, информационное насыщение всех сфер жизнедеятельности людей предопределили изменения, позволившие говорить о парадигмальных преобразованиях: переходу человечества к новой фазе развития – *информационному обществу*.

Согласно определению «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы», *информационным* считают общество, в котором «информация и уровень ее применения и доступности кардинальным образом влияют на экономические и социокультурные условия жизни граждан» [33].

Впервые этот термин появился еще во второй половине 1960-х гг., авторство приписывают профессору Токийского технологического института Ю. Хаяши [42, с.29]. Тогда речь шла о высоком уровне индустриализации общества, где развитие компьютеризации могло предоставить людям доступ к надежным источникам информации, избавить их от рутинной работы, обеспечив высокий уровень автоматизации производства. При этом само производство должно быть «информационно емким», став движущей силой образования и общественного развития, которое характеризовалось как *постиндустриальное*.

«Цифровая революция», произошедшая на рубеже 1970-х, завершила индустриальную фазу развития человечества. На новом этапе все основные технические достижения и изобретения стали связаны с ИКТ, что и маркировало переход к *информационному обществу*. Наиболее подробную характеристику вышеупомянутого феномена первым представил британский социолог Ф. Уэбстер в работе «Теории информационного общества» [34, с.25], определив пять критериев идентификации:

1) технологический (уровень развития технологий электронных устройств);

2) экономический (более высокая эффективность ИКТ по сравнению с другими отраслями экономики);

- 3) критерий трудовой занятости (расширение занятости населения в сфере ИКТ);
- 4) пространственный (использование сетевых технологий и сети Интернет);
- 5) культурологический (формирование информационной культуры населения).

Интерес представляет гносеологическая модель развития процессов *информатизации общества*, предложенная А.А. Косолаповым [13], где автор пытается соединить антропологический и технологический критерии. А.А. Косолапов выделяет три этапа зарождения и развития *информационного общества*: 1) вычислительные системы для индустриального общества (1944 – 1990-е гг.); 2) информационные системы для постиндустриального, информационного общества (1990-е – 2000-е гг.); 3) интеллектуальные системы для постинформационного, интеллектуального общества (с 2000-х гг. по настоящее время) [13, с.219]. Смена перечисленных этапов определяется как новым уровнем технологического развития, так и изменением антропологических аспектов взаимодействия человека и компьютера, при этом с развитием общества «человеческое звено» в структуре систем приобретает все более активное и ответственное значение. Исследователь справедливо полагает, что кроме очевидных преимуществ, развитие процесса *информатизации общества* создает большое количество антропологических проблем, связанных не только с преобразованиями и изменениями условий жизнедеятельности, но и приводящих к трансформации внутреннего мира человека, его сознания, интеллекта, потребностей и ценностей.

О рисках, которые процесс информатизации несет для общественного развития, говорится и в Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы [33], нацеливающей не только на решение проблемы интенсификации использования ИКТ в нашей стране, но и на преодоление негативных тенденций, связанных с этим процессом. Речь идет о безопасности отечественной «цифровой экосистемы», обеспечении защиты интересов граждан и государства в информационной сфере, а также о формировании клипового мышления, характерной особенностью которого является массовое поверхностное восприятие информации. Это, в свою очередь, ведет к формированию навязанных моделей поведения, что «дает преимущество в достижении экономических и политических целей тем государствам и организациям, которым принадлежат технологии распространения информации» [там же].

Тем не менее, в целом в упомянутом выше документе доминирует позитивная оценка изменений, происходящих в стране в связи с распространением ИКТ:

– развитие человеческого потенциала через обеспечение прав граждан на объективную, достоверную, безопасную информацию и создание условий для удовлетворения их потребностей в постоянном развитии, получении качественных и достоверных сведений, расширении кругозора;

– повышение роли России в мировом гуманитарном и культурном пространстве;

– развитие «общества знаний», где преобладающее значение для развития гражданина, экономики и государства имеют «получение, сохранение, производство и распространение достоверной информации с учетом стратегических национальных приоритетов Российской Федерации»;

– развитие «цифровой экономики», где ключевым фактором производства становятся «данные в цифровом виде, обработка больших объемов и использование результатов анализа которых по сравнению с традиционными формами хозяйствования позволяют существенно повысить эффективность различных видов производства, технологий, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг»;

– повышение эффективности государственного управления, развитие свободного, устойчивого и безопасного взаимодействия граждан и организаций, органов государственной власти Российской Федерации, органов местного самоуправления [33].

Разумеется, наиболее активное использование новых технологий наблюдается в молодежной, преимущественно городской среде, что формирует определенный «цифровой разрыв» в обществе. Это явление становится предметом анализа междисциплинарных исследований (социология, экономика, политология, педагогика и др.). Так, интерес представляет точка зрения М.А. Симакиной, которая характеризует с позиций социологии «этапы включения человека в информационное общество» [27], то есть степень и уровень приобщения личности к информационной среде. Исследователь выделяет четыре таких этапа:

– человек сталкивается с некоторыми элементами информационного общества и новой экономики, но не использует ее возможности;

– человек ощущает воздействие информационного общества и цифровой экономики на свою жизнь и использует некоторые новые возможности для повышения качества своей жизни;

– человек использует информацию как один из основных ресурсов, при этом качество его жизни начинает зависеть от уровня развития информационного общества;

– человек полностью включен в информационное общество и качество его жизни определяется развитием информационной сферы [27].

Очевидно, что выделение данных этапов не носит строгого характера, однако сформулированные критерии помогают определить направление подхода к характеристике включенности личности в так называемую «цифровизацию», информатизацию личной, общественной и трудовой сферы, что априори должно позитивно отражаться на качестве жизнедеятельности. Однако, на наш взгляд, в приведенной классификации игнорируется какое бы то ни было негативное воздействие информатизации на человеческую жизнь, что снижает уровень обобщения.

Следует отметить, что быстрая эволюция цифровых технологий увеличивает качественные отличия жизненного опыта разных поколений и делает глубже разрыв между ними. Сегодняшние дети и подростки не представляют жизни без Интернета, смартфона, компьютера, информационных технологий, мультимедиа; это поколение, называемое терминами «iGeneration», «Internet Generation», «цифровое поколение», отличается способностью к многозадачности, умением работать с большими объемами информации. Обратной стороной этих положительных характеристик, однако, являются упомянутое выше клиповое мышление, неспособность к продолжительной концентрации внимания на одном объекте, стремление передать часть функций мозга внешним устройствам (калькулятору, навигатору, электронному переводчику и пр.). Тем не менее, переход к новому «веб-стилю» жизнедеятельности (когда появление новых аппаратных средств, программных продуктов и приложений существенно меняет жизнь) необратим, что влечет за собой необходимость перестройки, в том числе, в сфере образования.

Переход к информационному обществу, как было неоднократно подчеркнуто ранее, является для нашей страны приоритетной стратегической задачей [33]. Существенную роль в этом процессе играет *информатизация образования* как область, от которой зависит становление будущих членов «общества знаний», информационного общества.

Информатизация образования направлена на достижение целей в сфере обучения, воспитания и развития с особым акцентом на применение ИКТ для сбора, хранения, обработки и распространения информации. Эксперт в данной области, директор Института информатизации образования РАО И.В. Роберт предлагает рассматривать *информатизацию образования* в трех аспектах: как целенаправленно организованный процесс в сфере образования, как новую область педагогической науки, а также как трансфер-интегративную область научного знания в целом [23, с.113].

Поясним, что, по мнению И.В. Роберт, *информатизация образования* – это, во-первых, целенаправленный процесс, который должен обеспечить сферу образования «методологией, технологией и практикой создания и оптимального

использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, направленных на реализацию дидактических возможностей ИКТ, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях» [23, с.110]. Во-вторых, информатизация образования как область педагогической науки предполагает интеграцию многообразных направлений для исследований, включая психолого- педагогические, социальные, физиолого-гигиенические и технологические аспекты, которые находятся в определенных взаимосвязях, отношениях между собой и образуют педагогическую целостность. Именно эта многогранность информатизации образования побуждает И.В. Роберт говорить о третьем аспекте ее анализа в рамках «трансфер-интегративного» подхода. Речь идет о переносе, перемещении или трансфере определенных идей или проблем в другую научную область, что порождает «новую, доселе не существующую научно-практическую зону, адекватно существенным признакам данной науки и практики ее реализации» [25, с.47]. Подобные «зоны» образуются в философии, социальных, юридических, медицинских и технических науках, а также в физиологии, гигиене, психологии и педагогике.

Новая реальность системы образования, во многом определяющаяся процессом и результатами информатизации, характеризуется определенными особенностями. К их числу исследователи относят изменение характера учебного взаимодействия, когда наряду с традиционными его участниками – обучающим и обучающимся – предполагается активная роль (с точки зрения обратной связи) интерактивного информационного ресурса, работающего на основе ИКТ. Кроме того, неограниченные возможности получать информацию быстро и из множества источников предопределяют трансформацию роли учителя (преподавателя) от роли ментора, практически единственного источника знаний и обратной связи, скорее, к функции наставничества, кураторства, руководства образовательным маршрутом обучающихся. Многие исследователи отмечают, что информатизация образования акцентирует среди всех стоящих перед педагогами задач именно задачу «научить учиться».

Серьезные преобразования происходят в отношении цели, содержания, планируемых результатов, организационных форм и методов, а особенно средств обучения в отношении их адаптации к требованиям современных реалий. С внедрением ИКТ увеличивается спектр учебно-методических материалов (электронные учебники, тестирование, электронные образовательные платформы, контролирующие программные средства и т.д.). В новых условиях расширяется предметная среда за счет возможностей виртуальной реальности.

Наряду с вышеперечисленными особенностями, применение ИКТ в образовании расширяет реализуемые виды учебной деятельности: это и информаци-

онная деятельность (поиск, сбор, обработка, анализ, архивирование, транслирование, тиражирование); и сетевое взаимодействие, и моделирование изучаемых объектов или процессов, и формализация полученной учебной информации, а также создание собственного электронного образовательного ресурса.

Нельзя не отметить также изменение структуры учебного материала и способа его подачи в процессе обучения: наряду с линейным и концентрическим способом, появляется возможность гипертекстового и гипермедийного представления учебного материала (И.В. Роберт). За счет структурирования информации различных видов, применения иерархических методов организации данных на основе гиперссылок облегчается поиск, интерпретация и выбор нужного аспекта в учебной информации, которая расширяется по тематике, объему, наглядности и пр. Такие новые нелинейные способы представления учебного материала технологически обеспечивают возможность выбора самостоятельной, индивидуальной траектории обучения, «лично ориентированного режима учебной деятельности, самостоятельного представления и извлечения знания, осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия с интерактивным источником учебной информации» [24, с.15]. Таким образом, информатизация образования способствует усилению личностной ориентации в этом процессе.

Помимо изменений в содержании и формах образовательного процесса, информатизация влияет и на условия его реализации: средства ИКТ используются в целях автоматизации и управления технологическими процессами, информационного обеспечения научно-педагогических исследований, документооборота, функционирования корпоративной сети образовательного учреждения, ресурсов типа «Школьный портал», электронный дневник и портфолио обучающихся и пр.

Средства информационных технологий позволяют реализовать новые формы и модели обучения с применением мультимедиа. В «Толковом словаре терминов понятийного аппарата информатизации образования» [32] понятию «мультимедиа» дано довольно пространное определение. Это информационная технология, основанная на одновременном использовании в программных комплексах и системах различных средств представления информации, которая обеспечивает «применение совокупности приемов, методов, способов и средств сбора, накопления, обработки, хранения, передачи, продуцирования информации (текстовой, графической, аудиовизуальной) в условиях интерактивного взаимодействия пользователя с системой» [32, с.25].

Мультимедийные технологии интегрированы в *электронное обучение (e-learning)*, которое, согласно определению ЮНЕСКО, представляет собой обучение с помощью Интернет и средств мультимедиа [1]. В e-learning реализуют-

ся многие инновационные характеристики современного образовательного процесса: интерактивное взаимодействие обучающихся и преподавателя, автоматизированный контроль знаний и результатов усвоения учебного материала; происходит совершенствование информационно-методического обеспечения педагогического процесса и виртуального управления учебным заведением с помощью Интернет-технологий и локальных компьютерных сетей.

Впервые об *электронном обучении* было заявлено в 1999 г., когда интенсивное развитие образовательных возможностей сети Интернет способствовало поиску новых методов и технологий обучения; сам термин e-learning был применен на научном семинаре в Лос-Анджелесе (США). В 2001 г. Марк Розенберг описал e-learning как использование Интернет-технологий для предоставления «широкого класса решений по обеспечению повышения уровня знаний и производительности труда» [44].

В странах Северной Америки и Западной Европы для феномена e-learning можно встретить альтернативную терминологию, а именно: СВТ (Computer-Based Training, компьютерное обучение), ТВТ (Tele-Based Training, телекоммуникационное обучение), WBТ (Web-Based Training, веб-ориентированное обучение), On-line Learning (онлайн-обучение), Distance Learning (дистанционное обучение), Blended Learning (комплексное использование как традиционных, так и Интернет-технологий обучения), Mobile Learning (мобильное обучение) [46]. Данные термины акцентируют характер технологии, встроенной в образовательный процесс, хотя, по сути, в каждом случае речь идет о технологических возможностях организации учебного процесса или его части вне традиционной аудиторной формы при помощи ИКТ.

В нашей стране, согласно статье 16 Федерального закона «Об образовании в РФ», под *электронным обучением* понимается «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [37]. В той же статье раскрывается термин *дистанционные образовательные технологии*, которые трактуются как «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [там же].

Сегодня дистанционное обучение продолжает расширяться по охвату аудитории и дифференцироваться. Так, А.В. Хуторской характеризует пять типов дистанционного обучения: «школа – интернет» с удаленным доступом для ре-

шения задач очного обучения; «школа – интернет – школа», где дистанционное обучение дополняет очное и влияет на него более интенсивно; «ученик – интернет – учитель», где удаленное обучение частично заменяет очное; «ученик – интернет – центр», в котором удаленное обучение сопоставимо с очным обучением; «ученик – интернет», в котором дистанционное обучение является ведущим со всеми необходимыми функциями образовательного процесса [40].

В свою очередь, Е.С. Полат расширяет диапазон рассматриваемых моделей дистанционного обучения, выделяя шесть вариантов: экстернат; университетское обучение; сотрудничество нескольких учебных заведений; специализированные образовательные учреждения; автономные системы обучения; неформальное, интегрированное обучение на основе мультимедийных программ [17].

Важно подчеркнуть, что дистанционные образовательные технологии становятся неотъемлемой частью современных образовательных систем, так как обеспечивают технологическое решение многих важных задач: повышение доступности качественного образования для различных категорий обучающихся; расширение возможностей для выстраивания их индивидуальных образовательных траекторий; организация обратной связи, интерактивного взаимодействия с преподавателем; увеличение спектра доступных образовательных ресурсов и др.

В настоящее время *e-learning* сочетает в себе активно развивающееся мобильное обучение, основанное на применении мобильных технических средств (ноутбуков, смартфонов и планшетов с беспроводным Интернет-соединением) и облачных технологий, предоставляющих возможности удаленного хранения любой информации на виртуальных серверах и создания электронных документов средствами онлайн программного обеспечения (например, сервис Диск Google).

Можно утверждать, что мобильное обучение обеспечивает новый инструментарий для формирования компетентности в области ИКТ посредством работы с новым программным обеспечением, операционными системами (например, Android, Windows 8 for Tablet PC, Apple), сенсорным экраном и голосовыми командами, мобильными веб-приложениями (Google Play Market, Apple iTunes) и пр.

Как было показано, электронное обучение и облачные технологии создают новое информационное образовательное пространство, которое не зависит от места нахождения обучающегося и времени обучения. Это новое образовательное пространство, *информационная образовательная среда* носят открытый интерактивный характер и обеспечивают обучающихся электронными информационными, справочными и обучающими ресурсами, ИКТ-

инфраструктурой для возможности дистанционного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Многие исследователи отмечают, что создание информационной образовательной среды помогает решить такие задачи, как повышение доступности и качества образования, обеспечение обмена методическими и учебными материалами, создание более благоприятных условий как для сотрудничества педагогов, так и для взаимодействия с обучающимися, родителями и обучающимися между собой для творческой, проектной деятельности.

Данная задача в настоящее время решается на государственном уровне. Так, в государственной программе РФ «Развитие образования» (сроки реализации 2018 – 2025 гг.) среди *приоритетных проектов* названы:

– «Современная цифровая образовательная среда Российской Федерации», предполагающая создание условий для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства [19, с.9];

– «Создание современной образовательной среды для школьников», в рамках которого действует ведомственная целевая программа «Российская электронная школа», предполагающая, в числе прочего, «создание завершеного курса интерактивных видеоуроков по всей совокупности общеобразовательных учебных предметов» в соответствии с ФГОС, а также их размещение «в открытом доступе в интересах всех обучающихся, в том числе детей с особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями» [19, с.12].

Логика развития процессов информатизации образования привела к осознанию необходимости создания и дальнейшего централизованного государственного регулирования *единой информационной образовательной среды* (ЕИ-ОС), общих информационных образовательных систем, электронных образовательных ресурсов, ИКТ-инфраструктуры как существенных современных условий реализации ФГОС. Такой подход отражен в документе «Концепция развития единой информационной образовательной среды в Российской Федерации» [12]. Документ нацеливает на создание *общероссийской ЕИОС*, которая должна стать конкурентной и открытой средой с необходимыми техническими средствами реализации, привлекательной на мировом рынке образования и соответствующей эффективным решениям в этой области, известным за рубежом.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что в современной системе образования востребованы педагоги-профессионалы, работающие над повышением информационной культуры населения, преподаватели, умеющие эффективно использовать ИКТ в своей деятельности, а также специалисты, способные

обеспечить развитие информационных систем и средств поддержки образовательного процесса. Таким образом, в связи с формированием информационного общества к перечню профессионально значимых для педагога знаний, умений, навыков, качеств и способностей добавилась еще одна важная составляющая – *информационно-коммуникационная компетентность*.

Анализируя определения ИКТ-компетентности в контексте профессиональной деятельности педагогических работников, можно отметить, что для учителей-практиков характерна позиция, сформулированная Е.К. Хеннер. По сути, это совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения и самообучения информатике и информационным технологиям, но не только использование различных информационных инструментов, а эффективное применение их в педагогической деятельности [39]. Подобные определения представлены в работах Т.Н. Герасимовой, Р.О. Калошиной, Л.И. Самбиевой, Н.У. Ярычева и др. Далее, как правило, следует перечисление составляющих содержание ИКТ-компетентности знаний, умений, способностей, видов деятельности, где она должна раскрываться. При этом поясняется, что этот перечень далеко не полон, кроме того, ограничен сегодняшним уровнем технологического развития общества, а значит, требует дополнения и пересмотра в будущем.

Более развернутые определения педагогической ИКТ-компетентности, начиная с 2000-х гг., формулировались во многих, в том числе диссертационных исследованиях, что отражено в таблице 6. Многообразие трактовок рассматриваемого понятия, на наш взгляд, указывает на неослабевающий исследовательский интерес к проблеме формирования и совершенствования данной компетентности, которая признается важной составляющей общей педагогической культуры, неотъемлемой частью профессиональной педагогической компетентности, показателем профессионального мастерства учителя.

Таблица 6.

**Трактовки термина «ИКТ-компетентность педагога/учителя»
в отечественных педагогических исследованиях**

Автор(ы)	Определение ИКТ-компетентности педагога/учителя
В.Ф. Бурмакина [2]	– уверенное владение всеми составляющими навыками ИКТ-грамотности для решения возникающих вопросов в учебной, образовательной или иной деятельности
Л.С. Галкина [4]	– динамическая совокупность взаимосвязанных внутренних ресурсов личности (ИКТ-компетенций) и ее личностно-деятельностных характеристик, от-

Автор(ы)	Определение ИКТ-компетентности педагога/учителя
	ражающая подготовленность к мотивированному использованию разнообразия ИКТ при решении задач повседневной и профессиональной деятельности
Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов [5]	– готовность и способность педагога самостоятельно и ответственно использовать ИК-технологии в своей профессиональной деятельности
М.Б. Лебедева, О.Н. Шилова [14]	– способность индивида решать учебные, бытовые, профессиональные задачи с использованием ИКТ
И.А. Нестерова [16]	– способность использовать ИКТ для доступа к информации, для ее поиска, организации, обработки, оценки, а также для продуцирования и передачи/распространения, которая достаточна для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях становящегося информационного общества
Г.И. Попова [18]	– совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения и самообучения информатике и информационным технологиям, а также способность к выполнению педагогической деятельности с помощью информационных технологий
Е.Г. Пьяных [21]	– умение работать с информацией (сбор, поиск, передача, анализ); моделирование и проектирование собственной профессиональной деятельности; моделирование и проектирование работы коллектива; умение ориентироваться в организационной среде на базе современных ИКТ; использование в своей профессиональной деятельности современных средств ИКТ, обеспечивающее увеличение производительности труда
С.В. Титова, О.Ю. Самойленко [31]	– профессиональная характеристика, отражающая применение ИКТ в профессиональной области как для решения широкого круга педагогических задач, моделирования и конструирования образовательной деятельности, так и для формирования у обучающихся готовности к использованию ИКТ в будущей профессиональной деятельности
К.С. Ханова [38]	– совокупность знаний, умений, навыков студентов, формируемых в процессе обучения информатике и ИКТ, а также способность будущего учителя ориентироваться в современном информационном потоке, его готовность к отбору адекватных информацион-

Автор(ы)	Определение ИКТ-компетентности педагога/учителя
	ных педагогических средств, к выполнению будущей педагогической деятельности с помощью информационных технологий

Содержание представленной выше таблицы не отражает полный спектр трактовок ИКТ-компетентности учителя, данных отечественными учеными, в силу их многочисленности. Кроме того, некоторые авторы сужают смысловые рамки определения, руководствуясь спецификой предмета исследования. Так, С.А. Зайцева, рассматривая проблему формирования данной компетентности у будущих учителей в вузе, акцентирует внимание на особенностях работы учителя начальных классов. Поэтому в ее трактовке ИКТ-компетентность представляет собой «мотивированное желание, готовность и способность учителя эффективно использовать возможности ИКТ в условиях многопредметной и полифункциональной пропедевтической педагогической деятельности при обучении, воспитании и развитии детей младшего школьного возраста в условиях их раннего включения в информационно-коммуникационную образовательную среду» [8]. В исследовании А.К. Тарыма, посвященном формированию ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка в условиях двуязычия, анализируемая компетентность трактуется как «совокупность специфических профессиональных свойств педагога, определяющих его готовность и способность использовать ИКТ во всех аспектах педагогической деятельности с учетом языковых, региональных, этнопсихологических, национально-культурных и иных особенностей образовательно-воспитательного процесса» [30, с.11].

Обобщение и анализ многочисленных трактовок феномена ИКТ-компетентности учителя позволяет сделать вывод о том, что ее сущность представляет собой комплексную личностную характеристику, подразумевающую наличие:

- совокупности системных научных знаний, умений, навыков, качеств, формируемых в процессе изучения информатики и ИКТ, необходимых для творческого решения социальных и профессиональных задач в условиях информационного общества;
- способности ориентироваться в информационной образовательной среде на базе современных средств ИКТ и готовности грамотно, эффективно и ответственно их использовать в своей педагогической деятельности;
- осознанного стремления к непрерывному самосовершенствованию в данной сфере как современной парадигме информационных образовательных систем.

Очевидно, что для продуктивной работы в новых условиях информатизации общества и образования современному педагогу, учителю и преподавателю важно быть компетентным в сфере ИКТ. Такая необходимость отражает не только локальные российские реалии, но и глобальную тенденцию в образовательных системах разных стран мира. Следствием этой тенденции стала работа над созданием стандартов качества подготовки педагогических работников в области ИКТ, которая осуществляется еще с 1990-х гг. мировым образовательным сообществом. Среди организаций, внесших существенный вклад в решение поставленной задачи, можно перечислить, например, EUROCALL, TESOL, IATEFL, International Society for Technology in Education и др.

Важным этапом этой работы стала разработка в 2008 г. организацией ЮНЕСКО в партнерстве с мировыми лидерами в области создания ИКТ (в частности, Microsoft Corporation, Intel, Cisco) и ведущими экспертами в области информатизации образования международных рекомендаций и требований к ИКТ-компетентности педагогических работников – UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers [29]. Первая версия документа была обновлена и дополнена в 2011 г. с учетом рекомендаций специалистов и пользователей; в русскоязычной версии документ назван «Структура ИКТ-компетентности учителей». По замыслу разработчиков предполагалось, что учителя, овладевшие соответствующей компетентностью, способны успешно осуществлять педагогический процесс в образовательной среде современной школы. Данный документ ставил своей целью создать рамочные условия и помочь каждой стране разработать собственную стратегию и тактику в отношении ИКТ-компетентности учителей для решения актуальной задачи информатизации образования.

В анализируемом документе подчеркнуто, что в настоящее время педагогу недостаточно быть технологически грамотным самому и формировать соответствующие умения и навыки у своих учеников. Современный учитель должен помочь учащимся использовать ИКТ для того, чтобы стать полноценными гражданами и работниками в информационном обществе. Это предполагает не только технологическую составляющую, но и овладение так называемыми “soft skills” – умениями и способностями, применение которых не ограничивается той или иной узкой специфической сферой, а востребовано практически в каждой ситуации взаимодействия в социуме. Это, например, умения успешно сотрудничать, решать возникающие задачи, осваивать навыки учения, самоорганизации, критического мышления и т.д.

Разработчики рекомендаций выделяют 6 аспектов работы учителя, в дальнейшем рассматриваемых в качестве критериальной основы для оценивания уровня компетентности: 1) понимание роли ИКТ в образовании; 2) учебная программа и оценивание; 3) педагогические практики; 4) технические и про-

граммные средства ИКТ; 5) организация и управление образовательным процессом; 6) профессиональное развитие.

С каждым из выделенных аспектов соотносятся три так называемых «подхода» к информатизации образовательного учреждения, которые авторы документа связывают с соответствующими стадиями профессионального развития учителей, работающих в «ИКТ-насыщенной образовательной среде» (ЮНЕСКО). С нашей точки зрения, выделенные конструкты-«подходы», по сути, представляют собой ступени восхождения учителя от уровня воспроизведения через уровень активного применения к уровню творчества в решении педагогических задач образования с помощью ИКТ. Можно предположить, что используемая в русском переводе документа терминология не совсем точно отразила замысел англоязычных авторов. Итак, среди «подходов» (этапных задач педагогической деятельности) перечислены следующие:

– «*Применение ИКТ*», трактуемое как способность учителя помогать учащимся в использовании ИКТ для повышения эффективности их учебной работы.

– «*Освоение знаний*», требующее от учителей способности помогать учащимся в глубоком освоении содержания учебных предметов, применении полученных знаний для решения комплексных задач, которые встречаются в реальном мире.

– «*Производство знаний*», подразумевающее помощь учащимся, будущим гражданам и работникам, в создании новых знаний, которые необходимы для гармоничного развития и процветания общества [29].

Как отмечалось ранее, каждый из вышеперечисленных подходов-этапов соотносится с шестью аспектами педагогической деятельности в форме матрицы определенных модулей, на основе которых предполагается выстраивать учебные планы для подготовки учителей, а также формулировать требования при оценивании их компетентности. Таким образом, в соответствии с идеями ЮНЕСКО, структура ИКТ-компетентности учителей включает в себя компоненты, представленные в таблице 7.

Далее в документе пошагово описывается содержание всех граф матрицы (по нашему мнению, это, фактически, показатели проявления ИКТ-компетентности), приводятся примеры содержательного наполнения модулей для каждого «подхода», отражающего ту или иную стадию информатизации образования. Указывается, что каждая страна может ориентироваться на тот подход, который «в наибольшей степени соответствует доминирующему в ней уровню использования ИКТ в экономике, обществе и в сфере образования» [29].

Очевидно, что предложенные международные рекомендации служат уни-

версальным ориентиром для разработки национальных стандартов и систем оценивания ИКТ-компетентности учителей. В этом смысле Россия не стала исключением: при подготовке Профессионального стандарта педагога [20] рекомендации ЮНЕСКО от 2011 г. стали основой для формулирования определения, структуры и требований к данному виду компетентности.

Нельзя не признать, что рекомендации ЮНЕСКО выстроены системно, охватывают практически все стороны педагогической деятельности, базируются на анализе практической работы учителей разных стран мира, то есть подразумевают деятельностную основу. В то же время, согласимся с мнением Б.Е. Стариченко в том, что в перечисленных требованиях, в соответствии с исходными целевыми установками, не указываются конкретные технологии и сервисы, которыми должен владеть учитель [28, с.9].

Таблица 7

**Структура ИКТ-компетентности учителей
(рекомендации ЮНЕСКО)**

<i>Шесть модулей в каждом из трех подходов</i>	<i>Применение ИКТ</i>	<i>Освоение знаний</i>	<i>Производство знаний</i>
Понимание роли ИКТ в образовании	Знакомство с образовательной политикой	Понимание образовательной политики	Инициация инноваций
Учебная программа и оценивание	Базовые знания	Применение знаний	Умения жителя общества знаний
Педагогические практики	Использование ИКТ	Решение комплексных задач	Способность к самообразованию
Технические и программные средства ИКТ	Базовые инструменты	Сложные инструменты	Распространяющиеся технологии
Организация и управление образовательным процессом	Традиционные формы учебной работы	Группы сотрудничества	Обучающаяся организация
Профессиональное развитие	Компьютерная грамотность	Помощь и наставничество	Учитель как мастер

Неоспорим и следующий вывод ученого о том, что содержание ИТ-подготовки в той или иной стране должно определяться не только исходя из состояния современных ИКТ, которые могут быть использованы в образовательном процессе, но также и перспектив их развития. Для детализации требований к ИКТ-компетентности до уровня конкретных технологий, необходимых учи-

телю, Б.Е. Стариченко предлагает ориентироваться «не только на ту ситуацию, которая имеется в отечественных учебных учреждениях на данный момент, но и учитывать тенденции совершенствования самих образовательных ИКТ, которые уже заявили о себе в мировой образовательной практике» [там же]. К их числу, как показывает анализ научно-педагогической литературы, а также собственного опыта профессионально-педагогической деятельности, можно отнести облачные технологии, сайты Web 2.0 с возможностью создания собственного контента, различные виртуальные образовательные среды, технологии мобильного обучения, платформы MOOC (массовые открытые онлайн курсы), электронные портфолио и т.д.

В настоящее время образовательные организации часто различаются оснащенностью учреждений, готовностью педагогов к использованию ИКТ в профессиональной деятельности, уровнем целесообразности применения средств информатизации в образовательном процессе, обстоятельствами и приоритетами развития в контексте информатизации образовательного процесса. При этом необходимо учитывать не только требования государства к формированию ИКТ-компетентности обучающихся и к совокупности условий достижения этого результата, но и приоритетную педагогическую цель – воспитание личности, духовно-нравственное развитие гражданина информационного общества. Это одна из сложнейших целей современного образования, осознаваемая далеко не каждым педагогом. Кроме того, необходимо выполнять нормативные требования к профессиональной педагогической ИКТ-компетентности. Анализ их содержания, представленного в ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [37] и ФГОС высшего педагогического образования [35] показал, что сущностные характеристики данной компетентности педагога раскрыты в этих документах опосредованно.

Более дифференцированно содержание *информационной компетентности педагогических работников* охарактеризовано в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих России (ЕКС), в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [7]. Данное понятие характеризуется как «качество действий работника, обеспечивающее эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, формулировку учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами, квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач, использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе; регулярная са-

мостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности, использование компьютерных и мультимедиа технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе, ведение школьной документации на электронных носителях» [7].

Достаточно подробно освещаются в современных стандартах сущность и содержание *ИКТ-компетентности обучающихся*, требования к которой, начиная с уровня начального общего образования, в преемственности конкретизированы применительно к комплексному результату освоения основных образовательных программ. Очевидно, что эти требования одновременно являются минимально необходимым уровнем ИКТ-компетентности учителей, а также основанием для проектирования образовательного процесса, ориентированного на выполнение ФГОС в этом аспекте. Подтверждение этого предположения имеется в Профессиональном стандарте педагога [20], утвержденном 18 октября 2013 г. и принятом к исполнению с 1 января 2017 г. В этом документе все требования к педагогу представлены через описание трудовых функций и их характеристик, а также необходимых для этого умений и знаний. Поскольку указанные функции должны быть сформированы в процессе профессиональной подготовки (или переподготовки), логично соотнести требования стандарта с содержанием образования в педагогическом вузе. Ниже в таблице 8 приводятся выдержки из Профессионального стандарта педагога, имеющие отношение к владению и использованию ИКТ работниками образования в профессиональной деятельности.

Таблица 8

Требования к ИКТ-компетентности педагогических работников в соответствии с Профессиональным стандартом педагога [20]

Трудовые действия	Необходимые умения
<p>Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ)</p> <p>Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурно-</p>	<p>Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде</p> <p>Владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-</p>

Трудовые действия	Необходимые умения
<p>го общения</p> <p>Формирование способности к логическому рассуждению и коммуникации, установки на использование этой способности, на ее ценность</p> <p>Формирование конкретных знаний, умений и навыков в области математики и информатики</p> <p>Формирование материальной и информационной образовательной среды, содействующей развитию математических способностей каждого ребенка и реализующей принципы современной педагогики</p> <p>Формирование у обучающихся умения применять средства информационно-коммуникационных технологий в решении задачи там, где это эффективно</p> <p>Профессиональное использование элементов информационной образовательной среды с учетом возможностей применения новых элементов такой среды, отсутствующих в конкретной образовательной организации</p> <p>Использование в работе с детьми информационных ресурсов, в том числе ресурсов дистанционного обучения, помощь детям в освоении и самостоятельном использовании этих ресурсов</p> <p>Обучение методам понимания сообщения: анализ, структуризация, реорганизация, трансформация, сопоставление с другими сообщениями, выявление необходимой для анализирующего информации</p> <p>Организация публичных выступлений обучающихся, поощрение их</p>	<p>компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)</p> <p>Владеть ИКТ-компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста</p> <p>Применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы</p> <p>Проводить учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной физиологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения</p> <p>Использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся)</p> <p>Владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием</p> <p>Совместно с обучающимися создавать и использовать наглядные представления математических объектов и процессов, рисуя наброски от руки на бумаге и классной доске, с помощью компьютерных инструментов на экране, строя объемные модели вручную и на компьютере (с помощью 3D-принтера)</p> <p>Владеть основными математическими компьютерными инструментами:</p>

Трудовые действия	Необходимые умения
<p>участия в дебатах на школьных конференциях и других форумах, включая интернет-форумы и интернет-конференции</p> <p>Формирование установки обучающихся на коммуникацию в максимально широком контексте, в том числе в гипермедиа-формате</p>	<p>визуализации данных, зависимостей, отношений, процессов, геометрических объектов;</p> <p>вычислений – численных и символьных;</p> <p>обработки данных (статистики);</p> <p>экспериментальных лабораторий (вероятность, информатика)</p> <p>Квалифицированно набирать математический текст</p> <p>Давать этическую и эстетическую оценку языковых проявлений в повседневной жизни: интернет-языка, языка субкультур, языка СМИ, ненормативной лексики</p> <p>Поощрять формирование эмоциональной и рациональной потребности обучающихся в коммуникации как процессе, жизненно необходимом для человека</p>

Помимо перечисленных в таблице 8 многочисленных трудовых действий и необходимых для этого умений, в перечень необходимых знаний включены всего две позиции:

– основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях;

– теория и методы управления образовательными системами, методика учебной и воспитательной работы, требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений к ним, средства обучения и их дидактические возможности [20].

Скорее всего, когнитивная составляющая имплицитно подразумевается в содержании трех разновидностей педагогической ИКТ-компетентности, отнесенной к разделу «Необходимые умения», что вряд ли оправданно с научно-педагогических позиций, но представляется возможным в логике построения документа, исходя из его функционального назначения.

Анализ содержащихся в профессиональном стандарте позиций, связанных с ИКТ-компетентностью, показывает, что часть из них можно отнести к инструментально-технологическому уровню, например, владение основами ра-

боты с текстовыми редакторами, таблицами, средствами визуализации, электронной почтой, браузерами и пр., умение набирать математический текст, умение вести электронный журнал и т.д. Видимо, этот блок можно соотнести с *общепользовательской ИКТ-компетентностью*. Другие требования акцентируют трудовые действия педагогических работников, непосредственно связанные с применением ИКТ в решении задач обучения, воспитания и развития школьников независимо от преподаваемого учебного предмета. Это, например, формирование умений обучающихся, связанных с применением средств ИКТ в решении задач там, где это эффективно; формирование установки на максимально широкую коммуникацию, включающую формат гипермедиа и пр. Очевидно, что данный блок требований характеризует *общепедагогическую ИКТ-компетентность*. Наконец, требования, соотносимые с конкретным функционалом предметников (в Профессиональном стандарте педагога это учителя математики и информатики, а также русского языка), характеризуют *предметно-педагогическую ИКТ-компетентность*, связанную с соответствующей областью деятельности.

Перечисленные разновидности ИКТ-компетентности (общепользовательская, общепедагогическая и предметно-педагогическая), согласно Профессиональному стандарту педагога, должны быть сформированы у каждого педагогического работника, что соответствует и рекомендациям ЮНЕСКО. Это дает основание С.В. Титовой и О.Ю. Самойленко [31, с.42] привести следующую шкалу соответствий «подходов»-этапов ЮНЕСКО и российского профессионального стандарта:

- «Применение ИКТ» – общепользовательская ИКТ-компетентность;
- «Освоение знаний» – общепедагогическая ИКТ-компетентность;
- «Производство знаний» – предметно-педагогическая ИКТ-компетентность.

Следует отметить, что ряд отечественных исследователей проблемы ИКТ-компетентности педагогических работников исходят из практической целесообразности выделения двух ее «уровней». Первый (уровень обычного пользователя) называют технологическим (Б.Е. Стариченко) или общепользовательским (С.В. Титова, О.Ю. Самойленко); второй, связанный с педагогической деятельностью, определяется как методический или профессиональный (те же авторы, соответственно).

В отношении используемой терминологии важно указать, что вопросы, связанные с выстраиванием типологии или классификации компетентностей и компетенций пока не могут считаться окончательно решенными. Признавая важность данного методологического средства для построения модели изучаемого объекта и систематизации его строения (структуры), уточним точку зре-

ния, с которой феномен ИКТ-компетентности рассматривается в рамках данного исследования. Полагаем, что ИКТ-компетентность, являясь одной из ключевых или универсальных компетентностей личности, может рассматриваться в контексте той или иной профессиональной деятельности. Тогда профессиональная педагогическая ИКТ-компетентность является ее разновидностью, а общепользовательскую, общепедагогическую и предметно-педагогическую ИКТ-компетентности, выделяемые в Профессиональном стандарте педагога, будем считать ее структурными составляющими. Понятие «уровень», в свою очередь, целесообразно применять в контексте оценки степени владения этим видом компетентности. С этой точки зрения, общепользовательская составляющая педагогической ИКТ-компетентности включает в себя, например, навыки и умения использовать видео- и фотосъемку, пользоваться системами мгновенных сообщений, электронной почтой, владение стандартными офисными программами, текстовыми и графическими редакторами, навыки поиска в Интернете и базах данных с соблюдением этических и правовых норм использования ИКТ и пр.

К общепедагогической компоненте относятся: планирование и анализ образовательного процесса, обеспечение его прозрачности; составление и аннотирование портфолио учащихся, дистанционное консультирование, рецензирование и фиксация промежуточных и итоговых результатов; подготовка и проведение выступлений, консультаций, обсуждений с компьютерной поддержкой; оценивание качества цифровых образовательных ресурсов по отношению к заданным образовательным задачам и многое другое.

В свою очередь, требования к предметно-педагогической компоненте зависят от той области, в которой работает учитель. Не конкретизируя специфику преподаваемого предмета, приведем такой пример: эта составляющая включает в себя знание информационных источников и обучающих цифровых ресурсов по своему предмету и умение эффективно их использовать.

Проведенный в рамках исследования анализ ФГОС основного общего образования, ФГОС высшего образования, а также профессионального отраслевого стандарта позволяет сделать следующий вывод. Очевидно, что формирование общепользовательской составляющей ИКТ-компетентности личности должно происходить в общеобразовательной школе, так как это инструментальная основа для развития «регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий» [36]. Следовательно, на вузовском этапе необходимо продолжить формирование ИКТ-компетентности в контексте общепедагогической компоненты, которая впоследствии станет основой для формирования у будущих учителей предметно-педагогической ИКТ-компетентности.

Исходя из предлагаемой трактовки сущности ИКТ-компетентности и в соответствии с нормативными требованиями, представляется обоснованным предложить следующее определение феномена «*общепедагогическая ИКТ-компетентность*». С нашей точки зрения, это личностное образование, основу которого составляет системная совокупность базовых знаний и умений в области информационных технологий, необходимых для эффективной реализации педагогической деятельности, способности и готовности к их творческому применению на основе целесообразного комплексного использования развивающихся ИКТ в образовательном процессе.

Поддерживая точку зрения И.А. Зимней [9, с.25-26], отметим, что содержание любой компетентности должно включать в себя определенный набор необходимых и достаточных элементов. Среди них готовность к проявлению компетентности в деятельности, поведении человека; владение знанием средств, способов, программ выполнения действий; опыт решения задач, осуществления правил и норм поведения; отношение к выполняемой деятельности; рефлексия, эмоционально-волевая регуляция адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия. Полагаем, что структурирование содержания той или иной компетентности помогает выделить определенные «реперные точки», которые создают основу для последующего оценивания уровня ее сформированности. Таким образом, с учетом специфики анализируемого личностного образования, в структуре общепедагогической ИКТ-компетентности можно выделить следующие компоненты: *мотивационный, когнитивный, технологический, коммуникационно-сетевой и рефлексивно-аксиологический*.

Мотивационный компонент предполагает положительное отношение студента к информатизации, наличие мотивации к изучению ИКТ и осознанной потребности использовать их в педагогической деятельности, а также нацеленность на достижение высокого уровня в этой области, стремление к самосовершенствованию. Без мотивационной направленности будущего учителя на овладение общепедагогической ИКТ-компетентностью эффективность образовательного процесса в вузе будет для него минимальной даже в том случае, если он владеет пользовательскими навыками высокого уровня и проявляет склонность к творчеству, применяя ИКТ.

Когнитивный компонент общепедагогической ИКТ-компетентности предполагает наличие системных, оперативных научных знаний принципов организации информационных массивов, архитектуры информационных систем, оперирования информационными объектами, способов получения, передачи и хранения информации, базовых основ информационно-коммуникационных технологий, требований безопасности, а также актуальных аппаратных средств и программных продуктов. При этом уровень владения компетентностью свя-

зан с полнотой, глубиной, системностью знаний в данной предметной области.

Технологический компонент представляет собой грамотное, эффективное и ответственное применение ИКТ в учебной, исследовательской и профессиональной деятельности в целях познания, развития, самосовершенствования и творчества. Данный компонент характеризуется деятельностной ориентацией (т.е. когнитивный компонент в действии), что предполагает наличие у будущего учителя практического опыта профессионально-педагогической деятельности в условиях информатизации образовательного процесса.

Коммуникационно-сетевой компонент предполагает осуществление сетевого информационного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Кроме того, необходимо владение способами создания собственных Интернет-ресурсов учебного назначения, авторской инструментальной среды, а также активное использование сервисов Web 2.0 при организации учебно-познавательной, учебно-исследовательской, проектной деятельности обучающихся и для общения с коллегами; ведение электронных журналов и портфолио.

Рефлексивно-аксиологический компонент связан с умением и готовностью студента сознательно ставить цели, контролировать результаты своей деятельности, отслеживать прогресс и оценивать уровень собственных достижений. Наряду с этим, необходимы такие качества и свойства личности, как инициативность, нацеленность на сотрудничество, творческий подход к решению педагогических задач, ответственность, склонность к самоанализу, устойчивые ценностные ориентации – все то, что значимо для профессиональной деятельности будущего учителя.

Названные компоненты общепедагогической ИКТ-компетентности тесно взаимосвязаны и взаимозависимы, каждый из них оказывает влияние на другие компоненты, их становление, обогащение характеристик и свойств происходит во взаимодействии частей целостной системы.

Овладение общепедагогической ИКТ-компетентностью позволит будущим учителям активно включиться в информатизацию образовательного процесса, участвовать в решении таких актуальных задач, как разработка новых методик обучения с применением ИКТ, активизация деятельности школьников, помощь в выстраивании их индивидуальных образовательных траекторий и персональной электронной обучающей среды, организация интерактивного педагогического взаимодействия и т.д. Для этого необходимо знать и творчески использовать достижения в области теории и методики применения современных средств ИКТ в образовании, чтобы максимально реализовать их дидактический потенциал для повышения эффективности педагогического процесса.

В заключении следует подчеркнуть, что формирование общепедагогиче-

ской ИКТ-компетентности у будущих учителей – это актуальная проблема, которая пока не получила системного решения. Это требует дальнейших исследований, связанных с определенной организационно-методической оптимизацией образовательного процесса в педагогическом вузе. В целом, ИКТ-компетентность, относительно недавно ставшая педагогическим феноменом, реалией современной образовательной парадигмы благодаря интенсивному процессу информатизации, эксплицитно выражает социальный заказ для системы высшего педагогического образования по подготовке будущих учителей, готовых к профессиональной деятельности в условиях информационного общества.

Литература

1. Ахмерова А.Ф. Развитие профессиональной компетентности студентов вузов коммуникативными средствами: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 148 с.
2. Бурмакина В.Ф. Измерение уровней информационной и коммуникационной компетентности школьников. Подходы и методики. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.metodisty.narod.ru (дата обращения: 16.09. 2018)
3. Вяликова Г.С., Максимова Л.И., Плужникова Ю.А. Поликультурная компетентность будущего учителя. – Коломна: Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, 2014. – 151 с.
4. Галкина Л.С. Методика развития ИКТ-компетентности будущих экономистов и менеджеров средствами облачных технологий при обучении дисциплинам информационного цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2017. – 24 с.
5. Горбунова Л.М., Семибратов А.М. Построение системы повышения квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий на основе принципа распределенности [Электронный ресурс] // Конференция ИТО-2004. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2004/Moscow/Late/Late-0-4937.html> (дата обращения: 19.01. 2019)
6. Гукаленко О.В., Руденко В.Н. Цивилизационно-культурологическая парадигма развития университетского образования // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 32–40. (55 панк)
7. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97378/05289fbe73f617a95f175

8259c7cc8c694875c82/ (дата обращения: 11.02. 2017)

8. Зайцева С.А. Инструментарий исследования ИКТ–компетентности будущих учителей начальных классов [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. – СПб., 2011. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1576.htm> (дата обращения: 03.09. 2018)

9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

10. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2-10.

11. Калинина А.Э., Куцев М.В. Методологические подходы к исследованию эффективности процессов региональной информатизации // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер. 3: Экономика. Экология. – 2007. – №11. – С. 86-94.

12. Концепция развития единой информационной образовательной среды в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://minobr.gov-murman.ru/files/eios_conception.pdf (дата обращения: 11.05. 2017)

13. Косолапов А.А. Информатизация общества: философско-антропологические проблемы // Наука та прогрес транспорту. Вісник Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту. – 2015. – № 4 (58). – С. 213-223.

14. Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95-100.

15. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Специализированный образовательный портал «Инновации в образовании». – Режим доступа: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm> (дата обращения: 15.08. 2018)

16. Нестерова И.А. ИКТ-компетентность [Электронный ресурс] // Образовательная энциклопедия ODiplom.ru. – Режим доступа: <http://odiplom.ru/lab/ikt-kompetentnost.html> (дата обращения: 19.02.2019)

17. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2006.

– 400 с.

18.Попова Г.И. Конструирование электронных учебных материалов в профессиональной подготовке учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2006. – 23 с.

19.Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения: 20.02. 2019)

20.Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельности в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) // Вестник образования России. – 2014. – №2. – С. 11-36.

21.Пьяных Е.Г. Развитие информационно-коммуникационной компетентности управленческих кадров системы образования в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2007. – 23 с.

22.Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. – М.: Политиздат, 1991. – 287 с.

23.Роберт И.В. Дидактика периода информатизации образования // Педагогическое образование в России. – 2014. – №8. – С. 110-118.

24.Роберт И.В. Информатизация образования как новая область педагогического знания // Человек и образование. – 2012. – №1 (30). – С. 14-18.

25.Роберт И.В. Методология информатизации образования // Проблемы современного образования. – 2011. – №2. – С. 28-60.

26.Сафонова В.В. Культуроведческое образование в вузе: проблемы и перспективы развития // Современные проблемы языкового образования. Часть 1. – М.: Еврошкола, 2001. – С. 10-17.

27.Симакина М.А. Трансформация качества жизни в информационном обществе [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электрон. науч. журн.). – 2012. – №3 (11). – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/3/simakina.pdf> (дата обращения: 06.08.2015)

28.Стариченко Б.Е. Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога // Педагогическое образование в России. – 2015. – №7. – С. 6-15.

29.Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (дата обращения: 20.01.

2019)

30.Тарыма А.К. Методика формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка в условиях двуязычия: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2014. – 22 с.

31.Титова С.В., Самойленко О.Ю. Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2017. – Т.22. Вып. 3 (167). – С. 39-48. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-39-48.

32.Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / под ред. И.В. Роберт, Т.А. Лавиной, Л.Л. Босовой. – М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2014. – 69 с.

33.Указ Президента Российской Федерации «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201705100002> (дата обращения: 20.01. 2019)

34.Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Ф. Уэбстер. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 400 с.

35.Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459/1f1fff4f7f64c42eca7cc2e9194ee0faf42cf21c/ (дата обращения: 10.01. 2018)

36.Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 12.12. 2017)

37.Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 23.02.2018)

38.Ханова К.С. Использование метода проектов на уроках информатики в школе // Современные проблемы преподавания математики и информатики: Материалы международной научно-методической конференции: В 3-х ч. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2004. – Ч. 1. – С. 128–134.

39.Хеннер Е.К. Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования / Е.К. Хеннер. – М.: БИНОМ: Лабо-

ратория знаний, 2008. – 188 с.

40.Хуторской А.В. Дистанционное обучение и его технологии // Компьютерра. – 2002. – №35. – С. 26-30.

41.Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2011. – №1. – Режим доступа: <http://idos-institute.ru/journal/2011/103/> (дата обращения: 15.12. 2018)

42.Чернов А.А. Становление глобального информационного общества: проблемы и перспективы: монография. – М.: Издат.-торгов. корпорация «Дашков и К°», 2003. – 232 с.

43.Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Психология. – 2006. – № 1. – С.15-21.

44.Anderson N. Equity and Information Communication Technology (ICT) in Education (New Literacies and Digital Epistemologies). – Peter Lang International Academic Publishers, 2009.

45.Le Deist F.D., Winterton J. What Is Competence? // Human Resource Development International, 2005. – 8:1, 27-46. DOI: [10.1080/1367886042000338227](https://doi.org/10.1080/1367886042000338227)

46.Reynolds N., Davis E. Portfolio Teaching. – Bedford/ St. Martin's: Third Edition, 2013.

3.2. Формирование метапредметных коммуникативных компетенций у приемного ребенка

Стремительные изменения в системе образования диктуют необходимость систематического обновления не только содержательной стороны воспитания и развития детей, но и технологической. Это неизбежно создает крупную социальную проблему: институт родительства оказывается не готов к эффективному взаимодействию с системой образования в деле воспитания и развития подрастающего поколения. Эта неготовность выражается как в психологическом контексте, так и в знаниево-компетентностном. При этом институт приемного родительства оказывается в некотором преимуществе перед институтом естественного родительства, так как у последних нет специальной подготовки,

например школа приемных родителей, нет системы сопровождения, нет постоянной возможности получать квалифицированные системные консультации междисциплинарного характера. В результате дети, обучающиеся в школе, оказываются как бы между молотом и наковальней. Школа выдвигает новые, постоянно усложняющиеся требования, а родители непроизвольно насаждают устаревшие, но крепко усвоенные в свое время самими родителями, стереотипы восприятия и обработки новой информации. Так помощь и поддержка, которую ребенок должен получить дома при подготовке к урокам со стороны родителей, часто превращается в мучительное испытание и внутренний конфликт. Родители часто раздражаются на школьные задания, на критерии оценки, на правила выполнения, не понимая, что по-новому не только подается содержание школьной программы, но и, главным образом, формируется иная система учебной деятельности. Иная, потому что опирается на другую последовательность операций и действий, другой темп психических процессов, другую закономерность усвоения.

Сложившаяся ситуация свидетельствует о необходимости оказания психолого-педагогической помощи родителям и повышения их грамотности в области развития детей. Рассмотрим подходы к оказанию такой помощи в области формирования метапредметных коммуникативных компетенций у приемного ребенка от 3 до 8 лет.

Говоря о прогнозе ожидаемых результатов образования, современная педагогика выделяет первый уровень образования, который составляет допредметный минимум и представляет собой некий фундамент для дальнейшего развития и обучения. Раньше таким минимумом в отечественной практике считалось умение писать и читать, но на современном уровне научного знания подобного понимания уже недостаточно. Ребенок может механически опознавать и складывать буквы в слова, но при этом не понимать содержания этих слов более чем на 50%. Сложность окружающего пространства, его наполненность интеллектуальными, а не практическими действиями (гаджеты, техника, электроника быта) приводят к быстрому усвоению простых действий и, увы, фрагментарному построению логических связей. Другими словами, дети часто делать умеют, но слабо понимают значение и логику построения этих действий. Происходит научение, а не обучение. Вот почему по мере усложнения школьного материала дети все чаще теряют мотивацию к обучению, сильно снижается успеваемость.

В современном контексте допредметный минимум – это сложный набор универсальных способов умственных и физических действий, применимых в любом виде актуальной деятельности: в учебной, в игровой, в бытовой, в трудовой, а в последствии и в профессиональной деятельности. На языке совре-

менной педагогики такой набор универсальных способов действий называется метапредметными компетенциями. Их принято делить на:

- регулятивные – отвечающие за управление своей деятельностью; за контроль и коррекцию своей активности любых видов, инициативность и самостоятельность;

- коммуникативные – обеспечивающие все виды речевой деятельности, все составляющие операции и степени их автоматизации, навыки речевого сопровождения (обеспечения) других видов деятельности, навыки сотрудничества;

- познавательные – обеспечивающие работу с информацией, работу с учебными моделями, использование знаково-символических средств, общих схем решения, выполнение логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации, установления аналогий, подведения под понятие.

Так коммуникативные метапредметные компетенции позволяют усваивать понятия, трансформировать и сохранять их в памяти, генерировать (создавать) по аналогии или по вновь созданному алгоритму. Напоминаем, что система понятий – это и есть содержание учебного материала в образовании. С другой стороны, уровень сформированности понятийного мышления у ребенка есть показатель уровня развития личности в целом и метапредметных компетенций в частности. Своевременно сформированные универсальные учебные действия (метапредметные компетенции) являются условием успешного овладения учебным материалом по отдельным предметам и программы образования в целом.

Рассмотрим проблемы формирования навыка чтения и перспективы личностного роста в контексте метапредметных коммуникативных компетенций.

Проблемы личностного роста интересуют человека достаточно давно. Выдающиеся мыслители Нового времени, И.Кант, Дж.Локк, Б.Спиноза, выделяли жизненный опыт и познание как основное средство развития личности. Альберт Бандура, знаменитый канадский психолог, полагал, что активно осваиваемые знания или действия являются наиболее мощным источником самоэффективности, под которой подразумевался когнитивный механизм личностного функционирования и изменения.

Таким образом, знания играют одну из ключевых ролей в развитии личности. Сегодня трудно представить себе межличностное общение основным способом приобретения знаний, так как не владение грамотой и не способность к самостоятельному получению информации с различных информационных носителей – нонсенс.

Однако несмотря на то, что овладение грамотой является обязательным элементом жизни современного человека, этот процесс далеко не полностью разгадан и таит в себе ряд серьезных проблем.

Основные проблемы овладения чтением как элементом грамоты – это проблемы приобретения навыка сначала психофизиологического, то есть навыка фонетико-семантического восприятия, а затем сложного психологического навыка понимания воспринятой информации.

Всякое многократное действие неизменного содержания, а навык чтения, как «букварного», так и «беглого», вырабатывается в процессе многократных тренировок, имеет кроме прогрессивных и некоторые регрессивные подвижки. Так у музыкантов существует понятие «заигрывание произведения», когда длительные репетиции приводят к стойкому закреплению ошибок, а не к их ликвидации и даже к проявлению ранее исправленных ошибок. Аналогичное понятие есть и у спортсменов. В навыке чтения показателями регресса считаются так называемые вторичные моторные признаки. К ним относятся слишком частые фиксации взгляда на строке текста, различные элементы внутреннего проговаривания или артикуляции (движения языка и гортани, полное и частичное внутреннее произнесение прочитанного слова), регрессии (возвраты к уже прочитанным словам и их повторное прочитывание).

В далеком 1992 году впервые в России Московский коммерческий лицей выпустил брошюру «Суперпамять и практика быстрого чтения», в которой предложил не только новую адаптированную методику быстрого чтения, созданную на основе лучших курсов Германии, Франции, США, но и констатировал наличие вторичных моторных признаков практически у всех читателей. Сравнительный анализ движений глаз «квалифицированного» читателя, обладающего скоростью 3 тыс. знаков в минуту и выше, и «среднего» (1 тыс.-1,5 тыс./знаков в мин) показал, что первый на каждой строке делает во много раз меньше фиксаций (остановок взгляда, во время которых информация воспринимается и как бы фотографируется), чем второй. Многие выдающиеся исторические личности обладали навыками беглого чтения, чем еще больше удивляли современников. К таким личностям относятся Вольтер, Ленин, Бисмарк, Николай II, Денис Давыдов и многие другие.

Причина возникновения регрессий – ослабевание внимания, отвлечения, затруднения в сосредоточения. Причина частых фиксаций – узкое поле внимания. Внутренние артикуляции вырабатываются в виде привычки у большинства читателей в детстве при первоначальном обучении грамоте. Вначале ребенка учат читать вслух буквы, слоги, затем слова. Какое-то время он читает вслух все тексты, и между видимым графическим изображением слова и его звучанием устанавливается прочная связь. То, что называют «чтением про себя», явля-

ется лишь скрытым, внутренним проговариванием, когда язык и гортань совершают при бесшумном чтении движения, подобные движениям при обычной речи, но с меньшей амплитудой. В результате все люди проговаривают читаемое, только в большей или меньшей степени. Проговаривание сильно тормозит чтение, так как в реальной жизни большое количество слов узнается опытным читателем только по графическому изображению и без участия речедвигательного аппарата.

Время, затраченное на внутреннее проговаривание слов, зрительный анализатор использует на повторное, часто неоднократное восприятие графических символов. Эти восприятия поступают в мозг, накладываясь друг на друга, и мозг одновременно должен контролировать внутреннюю речевую деятельность и анализировать воспринимаемое. Все это вызывает быстрое утомление, угасание внимания, общее отвлечение от закодированной в тексте информации. Возврат внимания может происходить по принципу доминанты и центрального торможения.

Проблемы проговаривания связаны во многом и с понятием фонематического слуха. Составление перцептивного образа слова для слышащих людей невозможно без фонематического компонента. Именно поэтому наличие вторичных моторных признаков констатируется «практически у всех читателей». Однако у «квалифицированных» читателей остановки-фиксации приходится на сложные слова, новые слова и многозначные слова, значение которых недостаточно точно определено контекстом. Для опознания этих слов, то есть идентификации или составления перцептивного образа нового слова, необходимо фонематическое восприятие.

Фонематическое восприятие не всегда бывает слуховым, на определенном этапе оно переходит во внутренний план, где только лишь положение и особенности движения речевого аппарата дают полноценное представление о звучащем слове, если оно, конечно, не является новым, не знакомым.

Таким образом, значение развитого фонематического слуха достаточно велико для личностного развития человека даже на этапе полного автоматизированного овладения чтением.

Несмотря на усилия педагогов в отечественной системе образования продолжает существовать проблема разноуровневого старта. Вот почему для подготовки и коррекции мер педагогического воздействия педагогу необходимо знать степень развития или отклонения в развитии речевых предпосылок каждого ребенка на различных этапах педпроцесса. Другими словами, возникает проблема диагностики развития речевых предпосылок у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Считаем справедливым отметить, что на текущий момент существует значительное разнообразие диагностического инструментария по выявлению уровня развития фонетико-фонематической системы у детей, но, подавляющее большинство из них разработано из расчета на детей с особенностями в развитии, то есть в рамках логопедического или дефектологического научного направления. Это автоматически накладывает ограничения на использования таких диагностик педагогами без специального образования, на применение в больших группах детей, на условия организации диагностики и обработки результатов.

Тем не менее, нами была предпринята попытка подобрать диагностику, приемлемую в условиях работы с детьми группы норма. В разнообразии существующих методик нами была выбрана Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной (2002) в связи с тем, что она наиболее полно охватывает предпосылки развития письменной речи и смежные речевые умения, основана на нейропсихологических методах исследования, публикуется не первый раз в доработанном и расширенном варианте, она основывается на теоретических положениях, разработанных А.Р. Лурия, Р. Якобсоном, Т.В. Ахутиной. Кроме того процедура анализа результатов позволяет проанализировать особенности выполнения заданий на нейропсихологическом уровне — углубленном уровне анализа, дающем возможность не только выявить недостаточность тех или иных компонентов речевой системы, но и приблизиться к пониманию качественной специфики этой недостаточности и лежащих в ее основе психологических механизмов. В процедуру обработки данных введена система дополнительных оценок и вычисления суммарных индексов, позволяющих судить о функциональном состоянии передних и задних отделов коры головного мозга. Сами авторы отмечают, что процедура проведения методики и система оценки стандартизированы, что позволяет наглядно представить картину развития разных сторон речи, а также удобно для прослеживания динамики речевого развития ребенка и эффективности коррекционного воздействия.

В краткой вступительной справке авторы отмечают, что в лингвистике существует два вида связей языковых элементов: — синтагматические — соединяющие следующие друг за другом элементы речи, т.е. обеспечивающие слитность и целостность высказывания, и парадигматические — обусловленные включением элементов в систему противопоставлений или иерархических кодов. Парадигматический принцип действует на разных уровнях: в системы таких противопоставлений входят артикулемы, фонемы, морфемы, лексемы.

Каждому виду языковых связей соответствуют свои речевые операции. Так, синтагматическим связям отвечают операции комбинирования элементов в

последовательные сукцессивные комплексы. Сюда относятся создание внутриречевого замысла, грамматическое структурирование и составление послоговой кинетической схемы высказывания. Парадигматическим связям соответствуют операции выбора языковых единиц, связанных отношением сходства и образующих симультанное целое.

В процессе порождения речи эти операции конкретизируют схему высказывания посредством выбора нужных слов, звуков, артикулем. Вопрос о психофизиологической природе этих составляющих речевого процесса был детально проанализирован А.Р. Лурией. Он показал, что эти операции осуществляются двумя системами головного мозга, имеющими свою функциональную и структурную специфику. Одна из них находится в передних (премоторных и лобных) отделах коры мозга и связана с организацией двигательных процессов, их нормальным и плавным протеканием во времени и соответствием этих функций исходным программам. Эти отделы мозга отвечают за предикативно построенное, связанное речевое высказывание, т.е. за синтагматическую организацию речи. Следовательно, диагностирование недостатков именно в этой области позволит более конкретно корректировать методы педагогического воздействия с целью развития речевых предпосылок письменной речи.

Другая система расположена в задних (теменно-височно-затылочных) отделах и обеспечивает функцию приема, переработки и хранения информации, а также создает основу для кодирования этой информации в парадигматические (фонематические, лексико-семантические, логико-грамматические) системы языка.

С целью более точной квалификации речевого нарушения полезно определить, какие речевые операции не сформированы у ребенка в большей степени, и тем самым выяснить, о функциональной слабости каких (передних или задних) отделов мозга это свидетельствует. Этой цели служат индексы: задний индекс и передний индекс. Примечательно, что к переднему индексу среди прочих относится слоговая структура слова, а к заднему - звукопроизношение, звуковая структура слова, фонематическое восприятие, звуковой анализ, фонетические ошибки на письме, понимание названий предметов, близких по звучанию. Таким образом, диагностика становится незаменимым инструментом, орудием педагога в деле подготовки детей к обучению языку.

С этой целью выявление причин трудностей в обучении орфографически грамотному письму нами были выделены те части методики, которые направлены на фонематическое восприятие и письменную речь. Однако в ходе пилотажного исследования выделились следующие проблемы:

- формированием и развитием фонематического слуха и восприятия усиленно занимаются в основном в дошкольном образовании, а средний балл за выполнение заданий для дошкольного возраста в методике не дается;

- задания на звуко-буквенный анализ слова и на оценку письма, предложенные в методике, требуют предварительного обучения и являются слишком сложными для дошкольников;

- оценка письма является не суммарной за все четыре задания, а единой, общей, что, на наш взгляд является не совсем показательным.

В попытке решить выделенные проблемы мы решили в сокращенный вариант методики добавить задания для дошкольников по проведению звукового анализа слова и по подражанию письменным буквам из теста школьной зрелости А.Керна-Я.Йерасика. Результатом стало появление Модифицированной диагностики развития фонематического восприятия и предпосылок письменной речи (см. Таблицу 9).

Таблица 9.

Модифицированная диагностика развития фонематического восприятия и предпосылок письменной речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста

раздел	блок	серия	пробы
I	Экспрессивная речь	1.уровень моторной реализации (3 задания из 4-х по 10 проб)	1. звукопроизношение
			2. звукослоговая структура слова
			3. повторение цепочек слогов
	Импрессивная речь	1. понимание близких по звучанию слов, обозначающих названия предметов	10 проб (одно из 4-х заданий)
3. особенности фонематического восприятия			10 проб на повторение слогов с фонетически близкими звуками
II	Письменная речь	1. предпосылки письменной речи	5 проб на языковой анализ и 5 проб на звуко-буквенный анализ для школьников или звуковой анализ слова для дошкольников
		2. оценка письма	1. напиши свое имя 2. напиши заданные буквы 3. срисуй написанное (для дошкольников), напиши три слова (1 класс), диктант (2,3 класс)

В заданиях по проведению звукового анализа слова, предлагаемых методикой под ред. Л.А. Венгера и В.В. Холмовской, разбору подлежат слова рак, мак. Но современные дети, особенно городские, не имеют устойчивых представлений на основе своего жизненного опыта об этих предметах окружающего мира, кроме того, все предложенные слова начинаются с согласного звука. Выделение из созвучия типа «согласный-гласный» требует умения, а вот выделение отдельных звуков из созвучия типа «гласный-согласный» в большей степени основано на элементарном языковом чутье, так как второй звук в этом слу-

чае не влияет на первый и меньше с ним связан, в отличие от первого типа. Применение слов второго типа дает шанс положительно проявить себя даже ребенку со слабыми или отсутствующими навыками звукового анализа, то есть имеющим лишь предпосылки к такому анализу. Безусловно, первый гласный в этом случае должен быть односоставным, не йотированным. Поэтому нами были предложены два слова, начинающихся с согласных и хорошо знакомые каждому ребенку - дом, сыр, и два слова, начинающихся с гласного звука – ухо, усы³.

Ребенку предлагалось выбрать по одному слову каждого типа и найти в них все звуки, последовательно отмечая одноцветными фишками. За каждый верно найденный звук ребенок получал 3 балла, за непоследовательно найденный звук – 2 балла, за не полное отделение звука от соседнего – 1 балл, за не найденный звук, пропущенный – 0 баллов. Таким образом, максимальный балл равен 18.

Для объективной оценки письма мы совместили задания Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной и А. Керна-Я. Йерасика. Таким образом, детям предлагалось срисовать одну рукописную фразу, написать свое имя любым доступным способом, а затем записать названные взрослым буквы. Следует отметить, что буквы подобраны по принципу максимально заменяемых по сходству звучания. Названный ряд Б,К,З,Ц,Е,Ч можно классифицировать как П,Х,С,З,Э,Ш и пр., а такие буквы как К,З,Е,Ч дают возможность проявиться и зеркальной дисграфии. В некоторых сомнительных случаях, когда не совсем четко прослеживается наличие такой дисграфии, мы предлагали ребятам написать еще букву Я.

Помимо этого в методике Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной оценка письма оказалась не слишком гибкой: 45 баллов – полное выполнение, 30 и 15 – постепенное увеличение «недоработок» и 0 – за невыполнение. Во-первых, такая система оценки выбивается из общепринятой во всей методике. Ребенку достаточно знать все буквы и даже при низких показателях в других заданиях за счет 45-и баллов оказаться на среднем уровне. Во-вторых, такая оценка не отображает специфики дисграфических ошибок или их предпосылок, ведь есть существенная разница между зеркальным написанием буквы и ее заменой по фонетическому сходству. Поэтому мы ввели единую систему оценки всех трех письменных заданий. 3 балла – правильное выполнение, 2 балла – незнание или пропуск некоторых букв, 1 балл – две-три ошибки, 0 баллов – более трех ошибок, а также штрафные баллы: «-1» балл за каждую зеркально-дисграфическую ошибку и «-3» балла за каждую фонетическо-дисграфическую ошибку.

³ Возможно применение слова *оса* и соответствующего изображения, но, к сожалению, с точки зрения естествознания, дети слишком часто путают осу с пчелой, мухой и даже стрекозой, что заставляет педагога самому называть слово, а ребенка отвлекаться от основного задания.

Таким образом, представленная методика позволяет диагностировать развитие речевых предпосылок к овладению родным (русским) языком у дошкольников и младших школьников и вносить соответствующие изменения в подборе методов педагогического воздействия.

Рассматривая фонематические возможности ребенка с точки зрения когнитивных процессов, следует особо выделить следующие возрастные особенности ощущения и восприятия.

Совершенствование восприятия происходит через формирование сенсорных действий, к коим относится поиск, обнаружение, различение и опознавание объекта⁴.

По мнению Л.А. Венгера, сенсорные способности детей определяются количеством тех перцептивных действий, которыми владеет ребенок. Перцептивные действия формируются на основе сенсорных эталонов. Сенсорный эталон, в данном случае, это ощущение свойства звука, выделяемого и фиксируемого в понятиях взрослыми. При чем в качестве понятий могут выступать устойчивые образные словосочетания, пантомимические обозначения и иные приемы. Так, например педагог объясняет детям, что «а» - это гласный, так как он поётся, и показывает, в каком положении находится артикуляционный аппарат, когда звук поется. Позже при восприятии другого гласного звука педагогу достаточно только показать аналогичным образом позицию артикуляционного аппарата при произнесении гласного даже беззвучно для того, чтобы ребенок смог зафиксировать ощущение этого звука как сенсорный эталон в понятии «гласного звука» или звука, который поется и т.п. Специфическая особенность заключается в том, что само понятие эталона⁵ требует от педагога постоянства и точности в применении вышеуказанного понятия, не допустимы синонимичность и вариативность в его обозначении, обыгрывании или изображении.

Для устойчивого овладения сенсорными эталонами дошкольников необходимо обучать сравнению свойств фонем и сопоставлению их с эталонами.

Ребенок обучается перцептивным действиям, когда приобретает умение пользоваться сенсорными эталонами на практике и выделять свойства воспринимаемых фонем. Совершенствование перцептивных действий и овладение новыми типами таких действий, по мнению Л.А. Венгера, с возрастом обеспечивает улучшение восприятия, а также приобретение им большей точности, расчлененности и ряда других качеств, свойственных развитому восприятию взрослого человека.

⁴ В психологической литературе обычно говорится о воспринимаемом предмете, но в нашем случае речь ведется о восприятии фонем (звуков речи) и слов, их сложно назвать предметами, поэтому в дальнейшем предлагаем фонемы и слова обозначать как воспринимаемые объекты.

⁵ Эталон – точный образец установленной единицы измерения или сама такая точная мера; мерило, образец. – С.И.Ожегов, НЮ. Шведова. Толковый словарь русского языка. – М. 1999.

Формирование перцептивных действий происходит в поэтапном обучении. Первый этап такого обучения направлен на формирование практических действий с воспринимаемым объектом. Для создания адекватного образа ребенок должен участвовать в конкретных, но разнообразных действиях с этим объектом, то есть словом или фонемой. А именно ребенок вслушивается в различные произношения слова другими людьми, произносит в различных вариантах сам и, как бы, отсеивает от множества образов слова единственно верный. Лучшие результаты восприятия получаются тогда, когда ребенок для сравнения имеет возможность использовать сенсорные эталоны. Так как эти эталоны помогают сравнивать воспринимаемый объект с его адекватным образом, то мы можем сформулировать данные перцептивные действия как поиск фонемы в сложном процессе восприятия в целом и, как следствие, восприятия фонематического состава слова. Иначе говоря, разделяя все слуховые ощущения на речевые, музыкальные и шумовые, уровень перцептивного действия «поиск» дает подтверждение на наличие фонемы в качестве стимула восприятия. Наличие такого подтверждения является предпосылкой для развития перцептивного действия на следующих уровнях. Сенсорный эталон в данном случае является критерием определения среди музыкальных, шумовых и речевых ощущений именно речевых ощущений как стимула.

На втором этапе перцептивными действиями становятся сами сенсорные процессы. Эти действия превосходят выполнение практических действий с воспринимаемым объектом. Говоря о восприятии предметов, Л.А. Венгер утверждает, что на данном этапе дети знакомятся с пространственными свойствами предмета. Фонема есть продольные колебания частиц воздуха в пределах от 16000 до 20000 колебаний в секунду, следовательно, она материальна. Как и предмет, параметры пространственного восприятия предмета следующим образом можно отнести к пространственному восприятию фонемы (см. Таблицу 10).

На этом этапе дошкольники выказывают свои значительные возможности в восприятии фонематического состава слова. В качестве примера может служить письмо Деду Морозу, написанное Егором шести лет и двух месяцев. Письмо написано рукой ребенка, хотя признаки подсказок взрослого прослеживаются достаточно точно по грамматике написанного.

Принимая параметры пространственного восприятия фонемы, представленные в таблице 2, мы можем определить перцептивные действия на втором этапе обучения как обнаружение и различение фонемы в сложном процессе восприятия фонематического состава слова ребенком дошкольником.

Особого внимания в этом письме заслуживают слова «дет» и «зыбную», так как при их написании мальчик исходил из результатов своих перцептивных действий по обнаружению и различению фонемы. В первом слове ребенок оп-

ределил его трехсоставность и по специфике пространственного восприятия последней фонемы определил ее саму. Проще говоря, мальчик написал последнюю фонему так как произнес и как услышал.

Таблица 10

Сравнение параметров пространственного восприятия предмета и фонемы

	Параметры пространственного восприятия	
	предмета	фонемы
	Величина предметов и их изображений (схем)	«внешний вид» звука или видимая позиция артикуляционного аппарата во время произнесения фонемы
	Форма предмета	Невидимая позиция артикуляционного аппарата во время произнесения фонемы или ощущение артикуляционным аппаратом произносимой фонемы
	Протяженность предмета	Возможная протяженность в произношении фонемы.
	Расположение воспринимаемого предмета относительно других предметов	Расположение воспринимаемой фонемы относительно других фонем.
	Объемность предмета	Особенности произношения фонемы.

Второе слово является ярким примером не владения ребенком третьим этапом развития перцептивного действия. Так при концентрации внимания на фонематическом составе слова «зыбную» ребенок прибегает к помощи пространственного восприятия слова и его смысловой нагрузки, в результате чего получается «зубы-ную». В получившемся слове легко выделяются для восприятия согласные и гласный «ы». Гласный «ы» легко воспринимается за счет двух факторов. Первый – особенно выразительный «внешний вид» фонемы и ее ощущение артикуляционным аппаратом (1 и 2 параметры пространственного восприятия фонемы). Второй – в слове «зубы», которое является логическим и смысловым предшественником слова «зыбную», гласный «ы» последний и свободный, а, следовательно, менее ограниченный по протяженности (3 параметр пространственного восприятия фонемы). Таким образом, на примере слова «зыбную» мы можем сделать вывод об умении ребенка обнаружить и различить

фонему, но еще отсутствующем умении определить расположение фонемы относительно другой фонемы и определить существующие между ними отношения.

Еще более ярким примером обнаружения и различения фонем является записка четырехлетней Арины. Здесь слова больше напоминают фонетическую транскрипцию, нежели привычную запись. Ребенок действует по принципу «хорошо слышу, пишу, что слышу».

На третьем этапе перцептивные действия фактически превращаются в опознавательные, становятся более сокращенными и само восприятие извне начинает казаться пассивным процессом. На самом деле этот процесс включает в себя идентификацию и опознавание. Он активно протекает в сознании и на подсознательном уровне ребенка. Идентификация есть отождествление непосредственно воспринимаемой фонемы с образом, хранящимся в памяти, или отождествление нескольких одновременно воспринимаемых фонем. Опознавание включает так же категоризацию, то есть отнесение фонемы к определенному классу фонем, воспринимавшихся ранее, и извлечение соответствующего эталона из памяти. Ребенок определяет расположение воспринимаемой фонемы относительно других фонем, выясняет существующие между ними связи и отношения. Таким образом, внешнее перцептивное действие превращается в умственное.

Восприятие слов (сенсорная речь) появляется у ребенка после шести месяцев, однако в это время слово еще воспринимается как один из компонентов раздражителей. Примитивная чувствительная абстракция, при которой ребенок выделяет одни стороны и отвлекается от других, приводит к первому элементарному обобщению, а значит созданию первых неустойчивых группировок объектов (фонем) в классы. Мыслительная деятельность прежде всего выражается в сопоставлении и сравнении фонем. Наблюдения ребенка еще далеки от сознания закономерностей, но служат основой для развития понимания причинно-следственных связей.

В возрасте трех лет ребенок уже начинает подмечать относительность некоторых свойств и положений. Для характеристики таких умозаключений Уильям Штерн ввел термин «трансдукция» – умозаключение, переходящее от одного частного случая к другому, минуя общее.

На третьем этапе обучения особое значение имеет наглядно-образное мышление, которое проявляется у дошкольников с четырех до шести лет. Оно часто не требует практического манипулирования с объектом (фонемой), но требует отчетливого ее восприятия и представления. Другими словами, дошкольники мыслят наглядными образами и еще не владеют понятиями в строгом смысле этого слова. А наглядно-образное мышление как бы компенсирует аб-

страгированность понятия за счет ярких образов, образов-эталонов. Таким образом, мышление дошкольников 4-6 лет подчинено восприятию и памяти. Убеждая ребенка или объясняя ему что-либо, следует подкреплять свою речь наглядным запоминающимся примером, при создании которого следует ориентироваться на параметры пространственного восприятия фонемы. Так мышление будет развиваться от конкретных образов к совершенным понятиям, обозначенным словом.

В результате обучения ребенка дошкольника перцептивным действиям с фонемой его восприятие фонематического состава слова приобретает возможность уложиться в общепринятую целостную структуру приема информации. В этом случае такая структура выглядит следующим образом:

- Р – слово как речевой **раздражитель** воздействует на слуховой аппарат,
- НИ – возникают **нервные импульсы**,
- ГМ – по проводящим путям нервные импульсы поступают в **головной мозг**,
- Ощ – при обработке в головном мозге нервные импульсы формируются в отдельные **ощущения**,
- ЦОВ – на основе множественных ощущений складывается **целостный образ восприятия фонемы**,
- Эп - целостный образ восприятия сопоставляется с эталонами памяти,
- О – происходит **опознавание фонемы**,
- МД – посредством **мыслительной деятельности**
- Ос – происходит **осмысление** полученного при сопоставлении текущей информации с прежним опытом.

Благодаря этой системе приема информации восприятие фонематического состава слова дошкольниками приобретает такую незаменимую характеристику, как выделение их комплекса воздействующих фонем признаков основных и наиболее существенных с одновременным отвлечением от несущественных. Именно это качество потребуется ребенку в дальнейшем при обучении русскому языку в начальных классах школы.

В случае нарушения описанной системы и, что чаще всего случается, выпадения ее элементов за счет недостаточной сформированности, возникает явление устойчивого нарушения грамотности на письме. Такие нарушения могут быть как однотипными, так и достаточно разнообразными. Все чаще в периодической печати подымается проблема орфографической грамотности учащихся и выпускников средних общеобразовательных школ, а точнее постоянное снижение ее уровня.

В соответствии с теорией логопедии под *дизорфографией* принято считать стойкую и специфическую несформированность или нарушение усвоения

орфографических знаний, умений и навыков, обусловленную рядом неречевых и речевых психических процессов. Проявляется в устойчивом смешении понятий «звук», «слог», «слово», в затрудненном запоминании орфограмм и правил, в трудностях усвоения операций написания и проверки слов, не умении объяснить орфограмму и привести пример, в большом количестве ошибок, особенно при самостоятельной письменной речи (сочинение, изложение).

Под *дисграфией* принято считать частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, в смешениях и пропусках букв, в искажениях звукослогового состава слова и структуры предложения.

Из определений видно, что дисграфия при отсутствии должной коррекционной работы может перерасти в дизорфографию.

Логопеды Московской области и близлежащих регионов отмечают, что на протяжении уже нескольких лет в классах общеобразовательных школ стало привычным выявление 10-13 дисграфиков в классе. Число таких детей растет от года к году. Отдельной проблемой становится не желание родителей оценивать такую ситуацию как проблемную, слишком многие считают, что с возрастом явление само пройдет. К сожалению, даже учителя начальных классов не придают должного значения коррекционной работе, не содействуют ее системности и всесторонней проработке.

Особо следует отметить, что дисграфия, проявляющееся в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, так называемая «зеркальная дисграфия», по мнению большинства авторов (Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев и др.) связана с отсутствием достаточного опыта в письме и чтении. Однако, в рамках проведенного нами опроса среди учителей было установлено, что этот вид дисграфии встречается очень часто и носит устойчивый характер. А при диагностике детей с дизорфографией установлено, что большинство из них в дошкольном возрасте и в 1 классе имели такое нарушение, а некоторые из них сохраняют его частичные элементы и до середины начальной школы.

Удручающая стабильность ситуации приводит к необходимости искать причины столь масштабного явления. Одной из таких причин мы считаем недостаточную проработанность и закреплённость действий по фонематическому анализу и синтезу в письменной речи. Такая работа интенсивно проводится в дошкольном образовании, в начале первых классов, а далее остается практически без специального внимания системы образования. Поэтому умения применять фонематический слух в единичных, узких случаях остается, а устойчивого навыка к такому действию в письменной речи нет, что сказывается не лучшим образом на качестве орфографически грамотного письма.

На различных ступенях образования нами была проведена диагностика речевых предпосылок письма и установлено, что фонетическая составляющая у всех групп испытуемых на низком уровне по отношению к большинству из оставшихся заданий. При этом фонематический слух способствует развитию действий по анализу и синтезу фонем, то есть фонематическому восприятию, а фонематическое восприятие стимулирует развитие фонематического слуха.

Оказалось, что при переходе к сознательной речевой деятельности с началом школьного обучения качество фонематической составляющей улучшилось на целых 15,3%, а затем, при переходе на другой уровень обучения, вновь снизилось на 8-11%.

Особенно следует отметить единичность случаев, когда фонематическая составляющая оказывается единственным невыполненным заданием. Это свидетельствует о глубоком влиянии фонематической составляющей на все компоненты письменной речи.

В период обучения в начальной школе отношение к процессу письма наиболее осознанное, внимательное и ответственное, поэтому показатели отрицательного письма при всех положительных заданиях здесь самые низкие. В других же случаях можно говорить о «не использовании» имеющихся возможностей психики в процессе письма, а опоры преимущественно на память и мышление.

Таким образом, мы приходим к выводу, что орфографический навык большинства школьников и студентов опирается в основном на память, без опоры на природное, врожденное чувство языка в следствии недостаточной сформированности и автоматизированности действий по фонематическому анализу и синтезу в процессе орфографического письма.

Проблема стабильно высокого числа учащихся с дисграфией и дизорфографией в средних общеобразовательных школах, на наш взгляд, заключается в том числе и в недостаточно глубокой и системной работе по развитию фонематической составляющей речевого развития на всех ступенях образовательной системы.

Тем не менее, массовость процесса привлекает все большее внимание к первоосновам – речевым предпосылкам и подготовке детей к обучению родному языку. Обратимся к опыту специалистов.

Логопеды-психологи, такие как Е.В. Кириллова, Р.И. Лалаева, М.А. Поваляева, Е.В. Дворникова и др. при выявлении каких-либо нарушений в речевом развитии перво-наперво обращаются к упражнениям на коррекцию и развитие фонематического восприятия. Д.Б. Эльконин так же отмечает доминирующее значение способности к распознаванию, анализу и синтезу звуков речи для начального обучения языку.

Однако в изученной нами литературе выделяется недостаточная четкость, а часто и полное смешение, понятий фонематический слух и фонематическое восприятие. Являются эти понятия тождественными или взаимодополняемыми?

По логике, прослеживаемой в определениях Е.Д. Хомской, А.Р. Лурия, Д.К. Кирнарской, А.М. Горчаковой, Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, под фонематическим слухом следовало бы понимать способность ощущать, различать, распознавать и классифицировать отдельные речевые звуки, то есть фонемы, или их созвучия путем элементарной вербальной чувствительности. А под фонематическим восприятием, соответственно, способность воспринимать и дифференцировать фонемы языка непосредственно в речи, то есть в стечении различных по сложности созвучий, обремененных несколькими семантическими значениями (имеется в виду лексическое и грамматическое значение слов), путем анализа, синтеза и средствами приложения к элементарной чувствительности речевых логических закономерностей, то есть мыслительного компонента.

В свете такого разграничения понятий появляется возможность конкретизировать и структурировать работу с нормально развивающимися детьми по подготовке к обучению родному (русскому) языку.

Лингвистические основы методики обучения русскому языку составляют три основных направления: на лексику и теорию, изучающие речь, опирается методика развития речи; теоретические обобщения в области фонетики, графики, орфографии лежат в основе методики обучения грамоте и правописанию; грамматические теории (о частях речи, словосочетании, предложении) является базой для методики обучения языку в целом. В этом делении уже наблюдается последовательное усложнение материала, доступное поступательному усвоению. Методика развития речи детей для будущего поступления в школу разработана достаточно глубоко и последовательно, а вот проблемы в подготовке детей к обучению грамоте, не смотря на свою актуальность, все еще не решены.

Обращаясь к развитию фонематического восприятия в его сложной структуре, мы пытаемся укрепить психологические основы будущего грамотного письма. Тем более, что, по мнению Л.А. Венгера, фонематическое восприятие не всегда бывает слуховым, на определенном этапе оно переходит во внутренний план, где только лишь положение и особенности движения речевого аппарата дают полноценное представление о звучащем слове, если оно, конечно, не является новым, не знакомым.

Совершенствование восприятия происходит через формирование сенсорных действий, к коим относится поиск, обнаружение, различение и опознавание фонем (звуков речи) и слов. Сенсорные способности определяются количеством тех перцептивных действий, которыми владеет человек. Перцептивные действия формируются на основе сенсорных эталонов. Сенсорный эталон, в

данном случае, это устойчивое ощущение свойства звука, выделяемого и фиксируемого в понятиях. Причем в качестве понятий могут выступать устойчивые образные словосочетания, пантомимические обозначения и иные приемы. Ребенок обучается перцептивным действиям, когда приобретает умение пользоваться сенсорными эталонами на практике и выделять свойства воспринимаемых фонем. Совершенствование перцептивных действий и овладение новыми типами таких действий, по мнению Л.А. Венгера, с возрастом обеспечивает улучшение восприятия, а также приобретение им большей точности, расчлененности и ряда других качеств, свойственных развитому восприятию взрослого человека.

Так мы приходим к выводу, что, для устойчивого овладения сенсорными эталонами необходимо обучать сравнению свойств фонем и сопоставлению их с эталонами, другими словами, развивать элементарную речевую чувствительность, фонематический слух, и способность осознавать, анализировать воспринятое, то есть фонематическое восприятие.

Говоря о проблемах грамотного письма младших школьников, М.Р. Львов обращает внимание на то, что морфологический принцип охватывает большую часть встречающихся в тексте орфограмм (около 70%), в этом состоит одна из причин того, что он считается ведущим, важнейшим принципом орфографии. Значение этого принципа заслужено признается ведущим еще и потому, что он требует постоянной опоры на знания и умения учащихся в области грамматики, словообразования, фонетики, и на обширный, развитый и активизированный словарный запас учащихся. Ситуации проверки орфограмм, которые соответствуют морфологическому принципу, требуют от учащихся постоянного анализа и синтеза, решения сложных мыслительных задач с применением всего комплекса языковых знаний и умений. Решение таких задач основано на определенной структуре логического мышления школьника, а, как мы рассмотрели раньше, подобная логика речевого мышления зарождается и развивается в рамках фонематического восприятия. Так мы приходим к выводу о значении системного, целенаправленного фонематического развития учащихся, организованного на этапах дошкольного и начального школьного обучения.

Цели подобной организации фонематического развития детей могут решаться за счет планомерной и разносторонней дидактической работы. Основным отличием подобной работы можно считать четкое деление игр и упражнений по второстепенным целям и задачам развития всей модальностей речевого слуха и смежных восприятий в рамках основной цели развивать фонематическое восприятие.

С точки зрения родительской ответственности за развитие ребенка возникает вопрос, кому можно доверить столь сложные процессы формирования ме-

та предметных коммуникативных компетенций. Еще 10 лет назад считалось, что обучать чтению и письму должны только учителя начальных классов. Однако сами учителя уже не согласны с таким подходом. В первом классе уже практически некогда учить грамоте. По крайней мере, времени на формирование устойчивого навыка чтения хронически не хватает. Учреждения дополнительного образования, имеющие классы по обучению чтению, не знают недоборов. Детские сады все чаще и чаще с разрешения Управлений образования открывают специальные кружки или группы подготовки к школе. Сами учителя начальных классов с удовольствием берут репетиторство по обучению грамоте с дошкольниками, готовящимся к школе. Известны не единичные случаи, когда не читающих детей при поступлении в школу стараются определить в классы с пониженными темпами и требованиями к учебе, то есть в негимназические классы.

Проблема обучения грамоте не нова. Ею занимался достаточно широкий круг исследователей в различные периоды и в основном в направлении поиска новых методических разработок. Изучением же психологических механизмов овладения грамотой ученые занялись сравнительно недавно в рамках психолингвистики и лингвопсихологии. Наиболее значительный вклад в разработку этой проблемы внесли такие специалисты, как Дж. Миллер, В. Тводел, Г. Фант, Р. Якобсон, Г. Молл, Э. Уленбек, Э. Бейссанс, М. Холле и К. Стивенс, Дж. Мортон, А.С. Штерн, а так же Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.В. Щерба, С.А. Рубинштейн, В.П. Зинченко, Д.Б. Эльконин, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, Н.Х. Швачкин, Л.А. Чистович, И.А. Зимняя, Т.М. Дридзе и другие.

В разговоре о проблеме обучения грамоте первым вопросом встает определение грамоты как таковое. А.А. Леонтьев в разделе «Психология обучения чтению» говорит о различии в понятиях формальной грамоты и функциональной (действительной) грамоты.

Формальной грамотой А.А. Леонтьев предлагает считать, что владение навыками и умениями чтения складывается из таких элементов, как первичное формирование графического образа слова, опознавание уже сформированного образа, узнавание сформированного образа в тексте по различным признакам и т.п.

Под функциональной (действительной) грамотой понимается способность человека свободно использовать формальную грамоту с целью получения информации из реального текста, то есть для его понимания, сжатия, трансформации и т.п. При этом овладение функциональной грамотой складывается приблизительно из двух этапов.

Первый этап носит характер переходного от овладения формальной грамотой к овладению функциональной грамотой, то есть сохраняет признаки как

первого, так и второго этапов. Например, техника чтения жесткая, единообразная, сохраняет моторное сопровождение (шевеление губами, синхронные глазам сопроводительные движения по тексту различных предметов, таких как пальцы рук, карандаш или закладка).

Второй этап отличается отсутствием рудиментов ригидной техники чтения, унаследованной еще от формальной грамоты и наиболее глубоким осмыслением текста.

В традициях советской системы образования функция обучения грамоте, причем как формальной, так и функциональной, ложилась на плечи начальной школы. Второй этап овладения функциональной грамотой благополучно выпадал. Впрочем, подобным образом дела обстояли не только в нашей стране.

На фоне проблемы преемственности детского сада и школы перед воспитателем встают тяжело решаемые вопросы: в каком возрасте каждый конкретный ребенок пойдет в школу?, в какую школу пойдет ребенок и какими будут требования к нему?, по какой методике будут проводить обучение грамоте в начальных классах?, не станет ли нынешняя работа воспитателя проблемой переучивания детей в школе?, и не станет ли потому причиной детских стрессов и комплекса не успешности?

На сегодняшний день в школе благополучно уживается одновременно множество различных методик и учебников по обучению грамоте, что делает внедрение этих разработок в практику делом личного выбора каждого конкретного учителя или школы. Аналогичным образом обстоят дела и в дошкольном образовании, где применяются совершенно различные по своим теоретическим основам методики обучения чтению. Подобным положением дел проблема преемственности в образовании только обостряется.

Потребность в обучении грамоте маленьких детей не только существует, но и постоянно растет. Развитие торговли и рекламы, средств массовой информации, активная компьютеризация общества постоянно подталкивают дошкольника к приобретению навыка чтения и письма⁶. К сожалению, учителя начальных классов, не зная возрастных физиологических и психологических особенностей дошкольников, считают для себя возможным разрабатывать методики обучения грамоте детей до 7 лет. На поверку оказывается, что эти разработки являются своеобразными попытками облегчить свою будущую работу обширным подготовительным этапом, что в принципе не совпадает с самой потребностью дошкольников.

⁶ Под письмом у дошкольников следует понимать не навык написания слов на бумаге, а психический процесс синтеза звуков (фонем) в целое слово и его соответствующее, материализованное, обозначение (рисование букв, печатание на компьютере, вкладывание букв магнитной азбукой и т.д.)

Работая над проблемой более девяти лет, мы пришли к выводу, что на сегодняшний день специализированной, глубоко психологичной программы обучения грамоте дошкольников в нашей стране не существует. С другой стороны, нам удалось выделить принципы, на которых эта программа должна основываться. Эти принципы таковы:

1. обучение дошкольников грамоте может проводиться только на фоне устойчивого овладения детьми основами фонематического анализа слов, заложенном в период масштабной подготовительной работы;

2. параллельно с развитием фонематического слуха у детей необходимо развивать мелкую моторику рук и ориентировку на листе бумаги, что является предшествующей работой к обучению дошкольников письму;

3. для успешного достижения поставленных целей и задач необходимо развивать память и воображение детей;

4. образовательная работа должна строиться на принципах концентричности и наглядности с обязательной опорой на возрастные психологические особенности: дидактический материал должен быть ярким и соответствующим детскому интересу, периодически этот материал должен повторяться, но с некоторым повышением сложности;

5. несмотря на сложность фонематического анализа и его загруженность специфическими понятиями (звук, фонема, буква, глухой, звонкий и т.п.), в подготовке и обучении дошкольников грамоте эти термины лучше не употреблять, а заменять доступными в пониманию детей образами, эти образы должны точно определять основные отличия каждой буквы-звука и не вводить детей в заблуждение (например, часто употребляется образ не поющего согласного, а дети утверждают, что «р», «л» все-таки поются);

6. принцип наглядности лучше реализуется в соответствии с «золотым правилом дидактики» Я.А. Каменского: образы специфических понятий (имеются в виду буквы-звуки и их качественные отличия) необходимо переносить со зрительно-слухового уровня еще и на вербальный, моторный, кинестетический, тактильный, обонятельный, органолептический, что частично мы можем наблюдать в методике Н. Зайцева;

7. принцип «обучения в движении»: процесс обучения, в соответствии с психофизиологическими особенностями развития детей, должен проходить преимущественно подвижно. Под движением следует понимать локомоторные, манипулятивные и ориентировочные действия ребенка. Обучение не должно стеснять двигательной активности, а наоборот вступать с ней во взаиморазвивающие отношения;

8. обучение желательно проводить по схеме плавного перехода от совместного узнавания новой информации к самостоятельному проявлению себя в

этой новой информации и до творческого проявления себя во всем масштабе усвоенных знаний;

9. ребенка и обучение, как часть его жизни, нельзя отделять от семьи. Параллельно с обучением следует вести просветительскую работу с родителями и не реже одного раза в месяц привлекать их к совместной с детьми развлекательно-развивающей деятельности на основе пройденного материала. Родители должны быть грамотными настолько, чтобы уметь полученные ребенком знания повторить и закрепить самостоятельно.

Особое место в обучении дошкольников грамоте занимает вопрос обучения письму. Психологические особенности таковы, что приобретение навыка узнавания и прочтения буквы идет параллельно с рисованием. Из этого следует, что дошкольников нельзя обучать письму в прямом смысле этого слова, но через рисование образов понятий каждой буквы, через дидактические игры, через предметы заместители, через моторные и интеллектуальные упражнения.

Обучение такому письму следует начинать с обучения ориентировке в пространстве, а затем и на листе бумаги. На первом этапе бумага должна быть разных размеров, нелинованная, а изображения образов понятий букв различной формы и размера, но в постоянном цвете, так как в дальнейшем, в школьном, обучении цвет несет смысловую нагрузку. Затем эти изображения следует ограничивать одной и двумя, не обязательно параллельными, линиями. Ребенок учится «сажать» образ буквы в ограниченное пространство (в домик, в цветок, под лестницу, в норку, в тоннель и т.д.) или располагать несколько образов в разных последовательностях относительно друг друга.

Мы приходим к выводу, что выбор педагогических методов и средств должен быть психологически обоснованными. Поиск специалистов, способных осуществить правильный подход к развитию метапредметных коммуникативных компетенций ребенка, в итоге ложится на родителей.

Принимая в семью ребенка в возрасте от 8 до 10 лет, родители неизбежно столкнутся с некоторыми трудностями обучения в начальной школе. Сориентироваться поможет понимание главных целей и задач этой ступени образования.

Предназначение начальной школы в том, чтобы подготовить ребенка к осознанному и активному получению общего образования через овладение грамотностью. С точки зрения родного языка А.А. Леонтьев выделил два вида грамотности, формальную и функциональную (действительную) грамотность.

Формальной грамотой А.А. Леонтьев предложил считать владение навыками и умениями чтения и письма, которые складываются из таких элементов, как первичное формирование графического образа слова, опознавание уже

сформированного образа и узнавание сформированного образа в тексте по различным признакам, а так же синтезирование его в письменной форме. А функциональная грамотность - способность человека свободно использовать эти навыки для целей получения информации из реального текста, для его понимания, сжатия, трансформации и т.д.

Конечно, эти этапы не являются строго ограниченными и последовательными. В какие-то периоды они могут сочетаться и дополнять друг друга. Показательным является орфографический навык, ведь грамотное письмо есть следствие постижения формальной грамоты и причина или результат действительной грамоты. Но, к сожалению, в последние годы ученые отмечают стремительно падающий уровень грамотности при письме на всех этапах обучения у детей с нормальными социальными условиями жизни. Дети же, не имевшие родительской поддержки хоть какое-то время, подвержены негативным факторам значительно сильнее.

По мнению А.Р. Лурия и Л.С. Цветковой сложный процесс письма включает в свой состав ряд звеньев, а именно умение слышать звуки, из которых строится подлежащее написанию слово, умение отвлекаться от несущественных признаков и сосредоточиться на звуковых признаках, имеющих значение для различения смысла слова или его морфологической части, умение выделять фонемы, подлежащие дальнейшему переводу в буквы. Ученые отмечают, что слабость или нарушение фонематического анализа резко задерживает овладение письмом. Нейропсихологические исследования показали, что механизмы фонематического слуха связаны с височной (слуховой) областью коры левого полушария, отвечающие за различение «коррелирующих» и «оппозиционных» фонем. Нарушение этих структур приводит к невозможности выделить отдельные звуки из стечения согласных, поэтому к невозможности писать. Авторы утверждают - умение выделять отдельный звук из целого слова является важнейшей предпосылкой правильного письма.

Систематическое выполнение операций по созданию кинестетического и оптического образа звука приводит к восстановлению умений звуко различения, соотношения звука с буквой и к умению писать отдельные звуки слова. Серия операций постепенно сокращается, ее выполнение автоматизируется.

Обучающийся письму, оказывается перед необходимостью не только расчленить слово на соответствующие звуки, но и расположить их в определенном порядке, затем повторить порядок нужных букв и слить отдельные элементы письма в целые «кинестетические» мелодии, плавно переключаясь от одной линии к другой, отвлекаясь от постоянного звучания данной фонемы и меняя это звучание в зависимости от позиции буквы в слове.

Общим для процессов звукового анализа слова и перевода выделенного и произнесенного звука в соответствующую графему является их аналитико-синтетическая природа, теряющая значение анализа и синтеза по мере автоматизации этих функций. Письменная речь во всех случаях сохраняет свой развернутый вид.

Согласно исследованиям Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, наиболее устойчиво закрепляется в памяти тот материал, который подкреплен эмоционально яркими ассоциациями. Другими словами, начинающему обучению грамоте надо опираться на эмоционально-чувственную сферу и все виды памяти. Чувство языка как элементарная или высоко развитая речевая чувствительность и как врожденная языковая способность имеет к развитию языка, таким образом, самое непосредственное отношение. А высоко развитый и постоянно развиваемый фонематический слух как важнейший элемент и языковой чувствительности, и самой структуры орфографического навыка имеет огромное значение в овладении письменной речью.

Как уберечь приемного ребенка от нарушений и способствовать гармоничному овладению орфографией русского языка? Необходимо постоянно укреплять основы сознательного языкового развития, в первую очередь, и внимательно, четко и систематично выполнять рекомендации учителя, во вторую очередь.

Что же такое основы сознательного языкового развития? По А.А. Леонтьеву это активное отношение к собственной речи, ее системный анализ и постоянные тренировки речевых предпосылок, таких как слуховое внимание и фонематический слух.

Первые два компонента во многом зависят от образца речи взрослых, от их стремления говорить правильно и красиво, от их интереса к звучащему слову. Поэтому рекомендуем приемным родителям чаще обращать внимание на красивые звуко сочетания в словах, на приемах словоизменения и словообразования.

Очень эффективны игры, построенные по принципу звукоподражания. Например, родители могут попросить ребенка быстро, но четко повторить фразу типа «Ла-ла-ла, Оле юбочка мала» или посложнее «Динь-дон, бом-пром». Тот, кто правильно повторил, получает право придумать свою фразу для повторения и стать ведущим.

Игра «Закончи слово» тоже замечательно подходит для семейных занятий и развлечений. В ней ведущий задает начало слова, а остальные придумывают для него конец так, чтобы слово каждый раз получалось новое. Выигрывает тот игрок, который предлагает последний вариант. Например, задается слог «ко», игроки продолжают - ко-шка, ко-фе, ко-локол, ко-льцо и т.д. Для начала реко-

мендуется брать наиболее распространенные слоги, чтобы игра как можно дольше продолжалась.

Замечательно тренируют речевой слух так называемые игры на верификацию, проще говоря, в них требуется найти ошибку в слове, т.е. неправильно произнесенный звук, определить его и исправить. Например, «испекла мама будку». В этой же игре можно использовать правильные слова с неправильным ударением.

Хороша для семейного воспитания игра «Обезьяны». Цель ее - развивать слуховое внимание и фонематический слух. Выбирается ведущий, который изображая обезьян, строит веселые физиономии и при этом произносит отдельные звуки русского языка. Дети-обезьянки должны копировать ведущего, особенно произносимые звуки. Движения и мимика отвлекают детей. За ошибку при повторении звука ребенок исключается из этого тура игры. Ведущий может повторять один звук несколько раз подряд, переходить от звука к звуку резко и неожиданно, произносить согласный единожды и всячески усложнять задания, но при этом должен помнить о дикции, ведь задания даются для развития слухового внимания, а не хитрости.

Игра проходит в несколько туров. Длительность туров определяется, например, песочными или водяными часами. В каждом туре может быть новый ведущий. Тем, кто, не сделал ошибки при повторении звуков и дошел до конца тура, вручается банан (или другой сладкий приз). Набравший большее число бананов за все туры объявляется королем обезьян.

Или еще одна игра «Звонари», подходящая и для более массовых занятий. Цель основная: развивать фонематический слух, расширять фонематические представления, закреплять фонематическую память.

Цель сопутствующая: развивать речевое чувство ритма, тренировать навык интонационной выразительности речи.

В первом варианте игры звонарята должны точно повторить интонационное сочетание звуков, заданное в качестве напева Звонарем. В зависимости от степени сложности такими сочетаниями могут быть:

- 1) парные согласные и один или два гласных (Зи-зи. Си. Зи-зи. Си-си.),
- 2) парные или схожие по звучанию согласные в двусложных сочетаниях с применением других звуков (Тонь-тонь, дзинь-донь-тонь),
- 3) аналогичные, но более сложные звуковые сочетания (Тонь-дзонь-понь, Тонь-понь-донь).

Варианты заданий учитель может озвучивать самостоятельно, выступая в роли Звонаря, или давать его в виде надписи на отдельной карточке. В этом случае избранный Звонарь должен будет прочесть созвучия сам, подобрать к ним интонацию и произнести достаточно четко и правильно, не ошибаясь при

повторах. Его подготовка займет определенное время, поэтому рекомендуется учителю выбирать Звонарей заранее и давать им карточки с заданиями перед началом игры, чтобы во время организационных моментов эти ребята могли подготовиться.

В написанном варианте Звонарята задание видеть не должны. Целесообразно так же использовать в заданиях аффиксы слов, относящихся к изучаемым правилам.

Например, из всех играющих выбирается Звонарь и несколько Звонарят. Звонарь получает задание, на основании которого задает «напев». Каждый Звонаренок по очереди должен точно повторить этот напев. За верный повтор он получает 1 очко, за верный повтор со второй попытки (при этом Звонарь должен вновь повторить правильный вариант для своего ученика) - остается в игре, но не получает ни одного очка. А за ошибку с третьей попытки Звонаренок удаляется из игры.

В течение игры задается два-три варианта заданий, затем подсчитываются очки и определяется самый старательный Звонаренок.

Во втором варианте игры ведущий задает «напев», а Звонари по очереди повторяют его без фонематических изменений, но на свою интонацию. Кто ошибается в произношении - выбывает из игры. «Напев» без остановки можно повторять по кругу до 2-3 раз.

Литература

1. Белоус Е.Н. Психологические особенности восприятия фонематического состава слова детьми дошкольного возраста. Теория и практика психологии образования: XXI век: Сб. науч. тр./Отв. Ред. ИМ. Ильичева; Вып.2. - Коломна: ЮПИ, 2015 - 148 с. - С.83-90.

2. Белоус Е.Н. Проблема преемственности в обучении грамоте //Реализация принципа преемственности между дошкольным образованием и общеобразовательной начальной школой: Сборник статей и материалов научно-практической конференции /Под ред.О.Б. Широких.-Коломна: КГПИ, 2015. - 280 с. - С.37.

3. Белянин В.П. Психоллингвистика: Учебник. - М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2015.

4. Дворникова Е.В. Развитие у первоклассников языковой чувствительности к морфеме // Начальная школа, №11,2006. - С.79-81.

5. Лурия, А.Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе [текст]./ А.Р. Лурия, Л.С.Цветкова - М; Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. -64с.

6. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [текст]. — СПб., 2011. -294 с.

7. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1968,-С.27.

8. Логопедия. / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - 5-е изд., перераб.идоп. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. - 704 с.

9. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психологические труды. / А.А.Леонтьев - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011.

3.3. Проблема общения детей раннего и младшего дошкольного возраста со сверстниками в доме ребенка

Современные педагоги исследователи отмечают, что дети раннего и младшего дошкольного возраста испытывают серьезные проблемы в общении, это проявляется в неумении находить точки соприкосновения и взаимодействия, согласовывать свои действия в процессе любой деятельности, адекватно реагировать и выражать свою симпатию к конкретному человеку, кроме того, отмечаются сложности в сопереживании и эмпатии.

Для дальнейшего успешного развития личности, ребенку необходимо умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Ребенок начинает общаться уже в раннем возрасте, именно в этот период развиваются основные формы коммуникации, влияющие на личность, на отношение к себе, окружающим, мир. Если по какой-либо причине у ребенка не сформировалась способность к общению, то в последствии при коммуникации возможны внутриличностные и межличностные конфликты, которые на взрослом этапе разрешить не просто, а порой невозможно.

Что же такое общение? Под общением мы понимаем многоплановый процесс коммуникации между людьми, возникающий при взаимодействии, совместной деятельности, направленный на согласованные и объединенные усилия с целью достижения общего результата (М. И. Лисина).

Общение человека, можно представить как пирамиду, которая состоит из

4-х граней: обмен информацией, взаимодействие с людьми, познание окружающих людей, а также свое внутреннее состояние после общения с другими людьми. Общение можно рассматривать не только как способ взаимодействия людей, но и как способ развития человека. При общении, человек начинает усваивать социальные нормы, ценности, знания, способы взаимодействия, переживает общечеловеческий опыт, а также начинает формироваться как личность.

Современный этап развития общества определяет новые задачи воспитания детей раннего и младшего дошкольного возраста. В период внесения изменений в систему дошкольного образования в соответствии с требованиями федерального государственного стандарта перед педагогами встал вопрос о выборе приоритетного направления непосредственной образовательной деятельности. В процессе переработки педагогических программ наше внимание привлекла концепция личностно-ориентированного образования.

В современной психолого-педагогической науке существует несколько концепций личностно-ориентированного образования, среди которых хотелось бы выделить трёх авторов, которые наиболее известны в этой области и трактовки которых имеют самостоятельную целостность.

В работах Василия Васильевича Серикова разработаны содержательные основы личностно-ориентированного подхода. В его модели, ребенок - это субъект жизнедеятельности, в связи с чем, обучение необходимо строить на базе личного опыта ребенка (здесь необходимо учитывать не только опыт познания, но и коммуникации в различных видах деятельности). На данном этапе, по мнению Василия Васильевича, первоначально обеспечить личностный рост ребенка, развить способности действовать стратегически, креативно, учить мыслить критически, развивать систему потребностей и мотивов, формировать способность к самоопределению, саморазвитию, позитивную Я-концепцию и др.

Следующий автор, Евгения Васильевна Бодалевская, разработала культурологическую концепцию личностно-ориентированного образования. Главным в концепции Евгении Васильевны является культуросообразность, как ведущий принцип педагогического процесса. В её модели, ребенок выступает как субъект культуры - ее носитель, хранитель, пользователь, творец, а не только как субъект познания, субъект жизнедеятельности.

Ирина Сергеевна Якиманская разработала концепцию субъектно-личностного подхода, в основе которой индивидуальный подход к ребенку как уникальному, неповторимому. При реализации данной концепции необходимо соблюдение некоторых условий:

1. Системная деятельность, направленная на все ступени развития ребенка.
2. Создание особой развивающей среды, направленной на индивидуаль-

ную активность каждого ребенка.

3. Специально обученный педагог, готовый осуществлять в своей деятельности цели и ценности личностно-ориентированного образования.

Таким образом, в концепции Ирины Сергеевны, при реализации личностно-ориентированного образования упор делается на создание специальных условий (социально-педагогических) для раскрытия и последующего целенаправленного развития индивидуально-личностных качеств ребенка, их "окультуривание", превращение в социально значимые формы поведения, адекватные выработанным обществом социокультурным нормам.

На наш взгляд, возможности личностно-ориентированного образования в воспитании дошкольников наиболее полно возможно раскрыть, используя концепцию И.С. Якиманской.

Одним из приоритетных направлений образовательной деятельности было определено развитие общения воспитанников дома ребенка, поскольку у детей наблюдалось снижение потребности в общении, несформированность коммуникативных умений: нарушение способности принимать и передавать, обрабатывать и понимать обращенную речь, жесты, мимику, их эмоции были недостаточно яркими, некоторые не могли выразить свое эмоциональное состояние, затруднялись в понимании состояния других людей. Поэтому созрела необходимость помочь малышам найти доступные для них средства выражения своих эмоций, чувств и других социальных мотивов. Перед использованием данного субъектно-личностного подхода в воспитательном процессе дома ребенка совместно с педагогом–психологом нами была проведена диагностика уровня развития общения детей. В результате анализа диагностических данных были выявлены большие пробелы в коммуникативном развитии детей раннего и младшего дошкольного возраста, причинами возникновения которых, на наш взгляд, являются: неблагоприятные отношения в семье, в которой ранее воспитывался ребенок, которые проявляются в непоследовательности и противоречивости воспитания, в неадекватном отношении к ребенку в форме отвержения, чрезмерной требовательности, а также отсутствие близкого взрослого в условиях дома ребенка.

Еще одной причиной являются психофизические изменения, генетические и наследственные заболевания. Зачастую, ребенок отказывается от взаимодействия со сверстниками, пассивен, замкнут — это могут быть признаки соматического или наследственного заболевания. Ребенок может проявлять агрессию, повышенную возбудимость, драчливость, склонность к конфликтам, желание причинить боль себе или окружающим. Трудности в общении испытывают дети с различными отклонениями: двигательная расторможенность, повышенная возбудимость, нарушения эмоционально-волевой сферы. У некото-

рых детей проявляется склонность к резким колебаниям настроения, плаксивость или мнительность.

Дошкольное детство - короткий период жизни человека, именно первые шесть-семь лет имеют очень большое значение как для развития человека в целом, так и для формирования коммуникативных потребностей и навыков. В раннем возрасте идет быстрое и стремительное развитие ребенка, из беспомощного младенца малыш постепенно превращается в самостоятельную, активную личность. В младенческом и раннем возрасте закладывается фундамент в развитии личностного роста, развиваются все стороны психики. Именно поэтому ребенок должен полноценно проживать каждый период своего детства, особенно период раннего и младшего дошкольного возраста. А общество сверстников – необходимое условие полноценного развития личности ребенка [1, с.42]. Именно в нем он усваивает нормы общественного поведения, учится общаться с детьми, обращать внимание на эмоциональное состояние партнеров и проявлять к ним доброжелательность, отзывчивость и другие социальные чувства. У ребенка, только пришедшего в детский коллектив, взаимодействие и общение еще не носит постоянного характера, оно возникает спонтанно и быстро затухает, так как дети раннего и младшего дошкольного возраста еще не умеют договариваться друг с другом и учитывать обоюдные интересы. Попав в новые социальные условия, меняется весь привычный уклад жизни ребенка, формируются новые отношения с людьми (как со взрослыми, так и со сверстниками). Смена обстановки часто сопровождается повышением тревожности, нежеланием общаться с окружающими, замкнутостью, снижением активности и повышением агрессивных реакций [3, С.101].

Как научить детей жить среди сверстников? Каковы пути и средства формирования у них умения дружно играть и заниматься? Как воспитать у каждого желание стать активным членом детского общества, испытывая потребность и удовлетворение от совместной деятельности и общения с ровесниками?

Уже в дошкольном возрасте жизнь каждого человека проходит в среде подобных себе, сверстников. Взаимодействие детей раннего и младшего дошкольного возраста имеет ряд особенностей. Дети на доступном им уровне проявляют интерес друг к другу, взаимодействуют. Причем это взаимодействие может быть как положительным, так и негативным. С одной стороны, основой взаимодействия детей раннего и младшего дошкольного возраста являются разнообразные эмоции. С другой стороны, совместная деятельность со сверстником и ее субъективное восприятие ребенком также рождает массу переживаний и эмоций. Эмоциональные переживания и конфликты, возникающие в детском социуме, значительно ярче подобных проявлений среди взрослых.

Взрослые в силу своей эмоциональной зрелости и социального опыта не

всегда могут понять и объяснить чрезмерную эмоциональность взаимоотношений, которая присуща детям раннего и младшего возраста, и, естественно, не придают какую-либо значимость детскому взаимодействию, ссорам, обидам. Однако взрослым необходимо понимать то, что первый опыт коммуникации со сверстниками ляжет в основу и будет иметь огромное значение для развития личности. Именно в этот период идет становление отношения ребенка к себе, сверстникам, взрослым, к окружающему миру. Не у всех детей данный опыт складывается успешно, у многих из них уже в самом начале взаимодействия со сверстниками закладывается и закрепляется резко негативное отношение к другим, которое может оказать неблагоприятное влияние на умение общаться и взаимодействовать с обществом. Вовремя заметить проблемные формы взаимодействия ребенка со сверстниками и помочь справиться с ними - важнейшая задача педагога. Для этого необходимо знать возрастные особенности общения детей, нормальный ход развития общения со сверстниками.

Общение детей раннего и младшего дошкольного возраста абсолютно не аналогично общению взрослых. Дети по-другому взаимодействуют (порой они могут не владеть речью). Общение детей характеризуется некоторыми особенностями:

1. Носит яркий, эмоционально насыщенный характер.
2. Общение далеко от регламентов, оно всегда нестандартно.
3. Носит скорее инициативный характер, чем ответный.

Дети раннего и младшего дошкольного возраста эмоциональны, поэтому, первое, на что обращает внимание взрослый, — это активное, эмоционально насыщенное общение детей. При взаимодействии дети не сдерживают себя, все эмоции, которые рождаются внутри ребенка, выплескиваются им наружу: они кричат, визжат, смеются, носятся, пугают друг друга и при этом захлебываются от восторга. Эмоциональное и непосредственное поведение существенно отличает контакты малышей не только от взаимодействия взрослых между собой, но и от взаимодействия ребенка со взрослым. В общении детей-сверстников наблюдается примерно в 10 раз больше ярких экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые разные эмоциональные состояния: от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до драки.

Еще одной отличительной особенностью взаимодействия детей раннего и младшего дошкольного возраста является отсутствие регламента в их поведении, его нестандартность в отсутствии всяких правил и приличий. Если в общении с взрослым даже самые маленькие дети следуют определенным нормам поведения, то при взаимодействии со сверстниками малыши проявляют себя порой неожиданно и непредсказуемо. Они прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, квакают, придумывают невооб-

разимые звуки, слова, небылицы и т. п. Такое непонятное взрослым поведение доставляет детям необычайное удовлетворение и сильные положительные эмоции.

Решение проблем общения детей со сверстниками в процессе формирования гармоничной, основанной на традиционных для отечественной культуры ценностях и смыслах – это одна из проблем даже не теории, а методики и практики дошкольного воспитания. Народная мудрость гласит: «Дети не являются детьми своих родителей, потому что они – дети своего времени». Навыки взаимодействия и общения у ребенка могут сформироваться только в результате целенаправленной работы. Поэтому коллектив нашего дома ребенка в работе с детьми раннего возраста младшего дошкольного возраста стараемся формировать эмоции и чувства, потребность общаться, умение находить нужные средства общения одновременно с осуществлением задач общеинтеллектуального и общекультурного развития. Когда мы говорим о детях раннего и младшего дошкольного возраста, то мы должны понимать, что формирование и развитие коммуникативных умений возможно лишь через игровую деятельность. Игры, направленные на формирование и развитие коммуникативных умений у детей раннего и младшего дошкольного возраста, мы разделили на три группы:

1 группа:

- игры на формирование эмоционального контакта «ребенок-взрослый», «ребенок-ребенок»,
- игры на развитие эмоциональной сферы,
- игры, направленные на формирование умений и навыков социального восприятия в процессе взаимодействия детей друг с другом.

В работе с детьми необходимо использовать игры малой подвижности в кругу. Расположение детей раннего возраста по кругу помогает им сосредоточиться друг на друге и на предлагаемом задании. Взаимодействие в игре с одной и той же игрушкой со сверстниками помогает малышу увидеть в сверстнике не соперника в борьбе за игрушку, а партнера по игре. Кроме того, для сближения детей друг с другом можно использовать несложные сюжетные подвижные игры. Для развития эмоциональной сферы детей, знакомством их с различными способами выражения эмоций нужно использовать игры - имитации («Грустные мишки, которые потеряли в лесу бочонок с медом», «Веселый мальчик играет на трубе», «Котенок испугался пса», нахмуриться, как осенняя тучка, улыбнуться, как кот на солнышке, позлиться, как будто у тебя забрали конфетку, испуганные воробышки, которые увидели ворона, котенок, на которого залаяла собака, уставший муравей, который тащил тяжелую веточку, отдохнуть после того, как быстро-быстро убежали и т.п.). Важно помнить, что образец выполняемых движений и эмоций должен стать взрослый. Именно взрос-

лый может открыть ребенку положительный эмоциональный образ, которого чаще всего еще нет в его опыте, направляет его, поддерживает положительные стороны, снимает неуверенность в проявлении своих эмоций. Помочь малышу узнать и научиться выражать те или иные эмоции может музыкальное или словесное сопровождение.

Для реализации этой цели в процессе непосредственной образовательной деятельности с детьми нами также активно используются приемы развития социальных эмоций и разные способы организации совместной деятельности воспитанников, о которых говорил еще А.С.Макаренко: игры в парах, подгруппах и группах. Овладев формами общения со сверстниками, дети уже сейчас имеют возможность «переносить» все сформированные социальные и нравственные представления и чувства в другие коммуникативные ситуации, связанные с иными видами деятельности: предметно-игровой, игровой, экспериментирования и т.д. Именно поэтому непосредственную образовательную деятельность мы планируем как комплексную и интегрированную, что обеспечивает комплексное психолого-педагогическое сопровождение социально-нравственного развития воспитанников [2, С. 8].

В процессе духовно-нравственного воспитания мы формируем у детей чувства долга, справедливости, искренности, ответственности, милосердия и других качеств. В процессе самостоятельной творческой деятельности, в режимных моментах мы развиваем лучшие нравственные качества личности.

Таким образом, целенаправленное формирование и развитие коммуникативных навыков в образовательном процессе дает существенное обогащение коммуникативного опыта детей и способно помочь в компенсации и преодолении существующих проблем. Для ребенка самая большая радость в игре — это удовлетворение естественной потребности в общении, эмоциональный контакт с другими детьми и взрослыми, возможность проявления своих чувств. В наших силах помочь детям испытать эту радость. Общение со сверстниками и взрослыми не может заменить просмотр мультфильмов или компьютерная игра. Однако и наша помощь должна быть точной и тонкой. Ни в коем случае нельзя заставлять ребенка делать то, чего он не хочет! Наша задача здесь не в том, чтобы ломать или преодолевать желания ребенка, а в том, чтобы помочь ему понять (осознать) свои желания и удержать их вопреки ситуативным обстоятельствам. Но осуществлять выбор и проявлять ту или иную активность ребенок должен сам (под чутким руководством взрослого). Не под нашим нажимом или давлением, а по собственному желанию и решению. Только такая помощь может способствовать становлению его собственных качеств активной личности. А показателями благополучной для ребенка обстановки и сформированными у него навыками общения будут являться эмоциональное удовлетворение

от общения с близкими людьми; уверенность в своих силах, удовлетворение собой; умение видеть свои недостатки; способность обратиться к окружающим с вопросом или просьбой; ощущение свободы, независимости при общении с окружающими.

Жизнь человека так или иначе пронизана взаимодействием с другими людьми. Потребность в коммуникации является важной в человеческом существовании. Человек тяжело переносит переживания, связанные с неприятием его другими людьми, одиночеством, отверженностью. А положительные и радостные чувства человек переживает в понимании другими, любви, дружбе все это рождает близость и связанность с другими. Только во взаимодействии с другими людьми человек может понять и почувствовать самого себя, найти свое место в мире. Общение должно является взаимным, обоюдная, предполагающим встречную направленность партнеров.

Детство является важным периодом в развитии человека. Детство — это не период подготовки человека к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вёл ребёнка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира, от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш!

Литература

1. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. -288 с.
2. Ключева Н. В. Учим детей общению. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль «Академия развития», 1997. – 130 с.
4. Толкова Н.М. Основные факторы развития общения детей раннего возраста в условиях семьи и детского учреждения. Научное мнение. - 2014. - №10.- С. 99-103.

Раздел 4. Профессиональная подготовка обучающихся в условиях высшей школы

4.1. Актуальные аспекты подготовки социальных педагогов- сотрудников ПДН к профессиональной деятельности

Организационно-управленческие основы подготовки к профессиональной деятельности курсантов и слушателей Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя» по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения.

Подготовка специалистов в Московском университете МВД России имени В.Я. Кикотя» по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения (уровень специалитета, специализация - социальная педагогика) ориентирует выпускников на службу в подразделениях отделов по делам несовершеннолетних органов внутренних дел (ПДН ОВД), в связи с чем им необходимо овладеть комплексом общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и специально-профессиональных компетенций. Им важно сформировать личностную гуманно ориентированную позицию для решения широкого диапазона социально-педагогических, психологических, юридических проблем в области общественных отношений, в сфере воспитания детей и подростков, защиты их прав и законных интересов, профилактики социального неблагополучия семьи, правонарушений несовершеннолетних.

Учитывая актуальные современные мировые тенденции в системе образования, в том числе и высшего, сегодня образовательный процесс интегрирует теорию и практику, центрируя внимание обучающихся, преподавателей, работодателей на готовности выпускников университетов, институтов к изначальному выполнению профессиональных задач. В связи с этим очевидна необходимость акцентировать роль эмпирического аспекта подготовки обучающихся, учитывая важность системно-деятельностного подхода к образовательному процессу.

Вместе с тем профессорско-преподавательский состав кафедры педагогики УНК ПСД Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, ведущий подготовку будущих сотрудников ПДН ОВД, осознает риски абсолютизации одного педагогического подхода в ущерб другим. Это чревато односторонним взглядом на подготовку специалистов, провоцирует риск отхода от диалектического принципа анализа социально-педагогических противоречий и решения проблем защиты детства, семьи. В связи с этим кафедрой разрабаты-

вается и реализуется интегративный подход к организации педагогического процесса, благодаря чему сохраняется его целостность, устойчивость и, наряду с этим, обеспечивается вариативность, динамичность. Интегративный подход включает в себя, помимо деятельностного, личностно ориентированный, культурологический, средовой, компетентностный, контекстный, смысложизненно-ориентационный подходы (их характеристики представлены в научных трудах О.Ю. Ананьина, О.М. Дорошенко, И.Г. Евсеевой, М.А. Ерофеевой, С.С. Жевлаковича, Л.И. Золотаревой, Е.О. Никитиной, Е.А. Никитской, О.В. Свиначевой, С.Н. Тихомирова, И.В. Ульяновой и др. Его фундаментальной основой являются положения гуманистической педагогической парадигмы, ее рационально-этико-экзистенциальный аспект (И.В. Ульянова).

В современной служебно-педагогической среде, в условиях которой осуществляется подготовка сотрудников ПДН ОВД и их дальнейшая работа, ведутся дискуссии по поводу профессиональных приоритетов их деятельности. Есть, с одной стороны, сторонники сугубо формального подхода, ориентированных на деятельность сотрудников ПДН юридического, административно-правового характера, и, с другой стороны, - апологеты гуманистического подхода, когда сотрудник ПДН воспринимается, прежде всего, как социальный педагог, функционирующий в системе МВД и выполняющий служебные функции. В связи с этим профессорско-преподавательским составом кафедры педагогики ведутся научные изыскания, уточняющие позицию сотрудника ПДН в системе органов внутренних дел, в межведомственном сотрудничестве.

Обратимся к базовым документам, непосредственно регламентирующим деятельность сотрудника ПДН ОВД. Это:

- Федеральный закон от 07.02.2011 N 3-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «О полиции» (ред. от 29.07.2018)
- «Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 29.12.2017)
- Приказ МВД России от 15.10.2013 N 845 «Об утверждении Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации»
- Федеральный закон от 24.06.1999 N 120-ФЗ (ред. от 07.06.2017) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» и др.

Обязанности сотрудников ПДН. В соответствии с требованиями приказа МВД России от 15.10.2013 N 845 «Об утверждении Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации», утвердившего Инструкцию по организации работы подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел,

должностные лица ПДН в целях предупреждения преступлений несовершеннолетних, своевременного выявления и устранения причин и условий, способствующих их совершению, выполняют следующие обязанности:

2.1. Проводят индивидуальную профилактическую работу в отношении несовершеннолетних:

а) употребляющих наркотические средства или психотропные вещества без назначения врача либо употребляющих одурманивающие вещества, алкогольную и спиртосодержащую продукцию, пиво и напитки, изготавливаемые на его основе;

б) совершивших правонарушение, повлекшее применение меры административного взыскания;

в) совершивших правонарушение до достижения возраста, с которого наступает административная ответственность;

г) освобожденных от уголовной ответственности вследствие акта об амнистии, или в связи с изменением обстановки, или в связи с примирением с потерпевшим <1>, деятельным раскаянием <2>, а также в случаях, когда признано, что исправление несовершеннолетнего может быть достигнуто путем применения принудительных мер воспитательного воздействия;

д) совершивших общественно опасное деяние и не подлежащих уголовной ответственности в связи с недостижением возраста, с которого наступает уголовная ответственность, или вследствие отставания в психическом развитии, не связанного с психическим расстройством;

е) обвиняемых или подозреваемых в совершении преступлений, в отношении которых избраны меры пресечения, не связанные с заключением под стражу;

ж) условно-досрочно освобожденных от отбывания наказания, освобожденных от наказания вследствие акта об амнистии или в связи с помилованием;

з) получивших отсрочку отбывания наказания или отсрочку исполнения приговора;

и) освобожденных из учреждений уголовно-исполнительной системы Федеральной службы исполнения наказаний <1>, вернувшихся из специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа <2>, если они в период пребывания в указанных учреждениях допускали нарушения режима, совершали противоправные деяния;

к) освобожденных из учреждений уголовно-исполнительной системы, вернувшихся из СУВУЗТ, если после освобождения (выпуска) находятся в социально опасном положении и (или) нуждаются в социальной помощи и (или) реабилитации;

л) осужденных за совершение преступления небольшой или средней тя-

жести и освобожденных судом от наказания с применением принудительных мер воспитательного воздействия;

м) осужденных условно, осужденных к обязательным работам, исправительным работам или иным мерам наказания, не связанным с лишением свободы.

2.1.2. В отношении родителей или иных законных представителей несовершеннолетних, если они не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними <1>.

2.2. Проводят индивидуальную профилактическую работу в пределах своей компетенции в отношении несовершеннолетних, их родителей или иных законных представителей, которые не указаны в подпунктах 2.1.1 и 2.1.2 настоящей Инструкции, при необходимости профилактики совершения ими правонарушений либо для оказания социальной помощи и (или) реабилитации несовершеннолетних с согласия руководителя территориального органа Министерства внутренних дел Российской Федерации или его заместителя <1>.

2.3. Выявляют лиц, вовлекающих несовершеннолетних в совершение преступления и (или) антиобщественных действий или совершающих в отношении несовершеннолетних другие противоправные деяния, а также родителей несовершеннолетних или иных их законных представителей и должностных лиц, не исполняющих или ненадлежащим образом исполняющих свои обязанности по воспитанию, обучению и (или) содержанию несовершеннолетних, и в установленном порядке вносят предложения о применении к ним мер, предусмотренных законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации <1>.

2.4. Осуществляют в пределах своей компетенции меры по выявлению несовершеннолетних, объявленных в розыск, а также несовершеннолетних, нуждающихся в помощи государства, и в установленном порядке направляют таких лиц в соответствующие органы или учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних либо в иные учреждения <1>.

2.5. Рассматривают в установленном порядке заявления и сообщения об административных правонарушениях несовершеннолетних, общественно опасных деяниях несовершеннолетних, не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность, а также о неисполнении или ненадлежащем исполнении их родителями или иными законными представителями либо должностными лицами обязанностей по воспитанию, обучению и (или) содержанию несовершеннолетних <1>.

2.6. Участвуют в подготовке материалов для рассмотрения возможности

помещения в центры временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел <1> несовершеннолетних <2>:

2.6.1. Направляемых по приговору суда или по постановлению судьи в СУВУЗТ.

2.6.2. Временно ожидающих рассмотрения судом вопроса о помещении их в СУВУЗТ в случаях, когда на основании постановления судьи несовершеннолетние, не подлежащие уголовной ответственности, могут быть направлены в ЦВСНП на срок до 30 суток <1> при:

а) необходимости обеспечения защиты жизни или здоровья несовершеннолетнего;

б) необходимости предупреждения совершения повторного общественно опасного деяния;

в) отсутствия у несовершеннолетнего места жительства, места пребывания;

г) злостного уклонения несовершеннолетнего от явки в суд либо от медицинского освидетельствования. Под злостным уклонением несовершеннолетнего от явки в суд либо от медицинского освидетельствования понимаются случаи, когда он по неуважительным причинам два или более раза не явился в суд или учреждение здравоохранения, осуществляющее медицинское освидетельствование, либо скрылся с места жительства, места пребывания.

2.6.3. Самовольно ушедших из СУВУЗТ.

2.6.4. Совершивших общественно опасное деяние до достижения возраста, с которого наступает уголовная ответственность за это деяние, в случаях, если необходимо обеспечить защиту жизни или здоровья несовершеннолетних или предупредить совершение ими повторного общественно опасного деяния, а также в случаях, если их личность не установлена, либо они не имеют места жительства, места пребывания или не проживают на территории субъекта Российской Федерации, где ими было совершено общественно опасное деяние, либо если они проживают на территории субъекта Российской Федерации, где ими было совершено общественно опасное деяние, однако вследствие удаленности места их проживания не могут быть переданы родителям или законным представителям в течение 3 часов <1>.

2.6.5. Совершивших правонарушение, влекущее административную ответственность, до достижения возраста, с которого наступает административная ответственность, в случаях, если их личности не установлены либо они не имеют места жительства, места пребывания или не проживают на территории субъекта Российской Федерации, где ими было совершено административное правонарушение, либо если они проживают на территории субъекта Российской Федерации, где ими было совершено правонарушение, однако вследствие

удаленности места их проживания не могут быть переданы родителям или законным представителям [65].

Следует подчеркнуть, что специализация сотрудников ПДН имеет свои особенности, заключающиеся во взаимодействии с государственными, общественными организациями, имеющими заинтересованность в решении проблем детской беспризорности, безнадзорности и профилактики правонарушений. Качество работы и эффективность предупреждения правонарушений несовершеннолетних во многом зависят от такого взаимодействия.

Из вышесказанного выявляется приоритетность гуманитарного, социально-педагогического начала в деятельности сотрудников ПДН, что напрямую согласуется с положениями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения (уровень специалитета) [88].

Теоретико-методологические основы организации интегрированного государственного экзамена и подготовки к нему курсантов и слушателей по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения (уровень специалитета, специализация - социальная педагогика) детерминированы комплексом факторов: социальным запросом современного российского общества, ведомственными требованиями, повышением уровня профессиональной компетентности педагогического корпуса и поиском новых, наиболее эффективных форм обучения.

В связи с этим в процессе подготовки сотрудников ПДН ОВД необходимо:

- представить краткую характеристику рисков для несовершеннолетних и их семей, связанных с деструктивными тенденциями современного, постиндустриального, общества;
- раскрыть противоречивость философских основ развития личности, социума и определиться в выборе гуманистических философских течений;
- конкретизировать парадигмальные основы социально-педагогической деятельности сотрудника ПДН как полицейского, выполняющего служебные обязанности, и как социального педагога, связанного с вопросами ребенка, семьи, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;
- определить актуальные методики, технологии, обеспечивающие эффективную профилактическую, коррекционную деятельность сотрудника ПДН.

Говоря о состоянии неблагополучия значительной части российских несовершеннолетних, их семей, следует указать на то, что в постсоветский период в процентном отношении уровень детского-подростково-юношеских правонарушений и преступлений в последние несколько лет незначительно снижается,

однако в целом имеет волнообразный характер; фиксируется рост противоправного поведения со стороны представительниц женского пола, появляются новые виды девиаций (фото-селфинг, паркур, Интернет-мошенничество и проч.). Все это указывает на рост озабоченности со стороны общества по поводу социокультурного неблагополучия подрастающего поколения, на необходимость усиления воспитательного – правового влияния на него правоохранительных органов. Соответственно, сотруднику ПДН важно постоянно расширять диапазон профессиональных компетенций, совершенствоваться личностно, владеть приемами эффективных коммуникаций, профилактики эмоционального выгорания и проч.

Результаты научных изысканий, отраженных в трудах И.В. Ульяновой («Педагогика смысложизненных ориентаций», «Современная педагогика: воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников», «Педагогика XXI века» и др. [77; 83; 84]), доказывают необходимость обязательного самоопределения педагога, социального педагога в философских основаниях своей жизни и профессиональной деятельности. Так, показана деструктивная сущность постмодернизма как базового философского течения постиндустриального общества (Д. Бэлл, Г. Маркузе, Э. Тоффлер и др.), актуальность философских положений исторического материализма (Э.В. Ильенков, К. Маркс и др.), светского гуманизма (В.Г. Федотова, Ф.В. Цанн-кайси и др.), светского экзистенциализма (В. Франкл, В.Э. Чудновский и др.).

Опираясь на позитивные, жизнеспасающие, гуманно ориентированные концепты прогрессивных философских течений, обуславливающих, в том числе, философию образования, необходимо конкретизировать сущность гуманистической педагогической парадигмы как совокупности взглядов на специфику организации образовательного процесса в образовательных организациях различных уровней, воспитания детей семье.

В настоящее время педагогическое научное знание представляет несколько педагогических парадигм: гуманистическую, сциентистско-автократическую, антигуманистическую. Именно гуманистическая педагогическая парадигма ориентирует педагога (в широком смысле) на субъект-субъектные отношения в педагогическом процессе, подчеркивая позитивную роль сотрудничества, взаимопомощи, диалога, детского коллектива, ценность труда, уважению к праву, закону (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.). Однако практика показывает, что сама гуманистическая педагогическая парадигма не однородна, в ней отчетливо проявляется два направления:

- либеральное
- рационально-этико-экзистенциальное.

Если в первом культивируется вседозволенность, пренебрежение к обще-

ству, культурным нормам, то второе направление содействует подрастающему поколению в самоорганизации, постижении нравственного идеала, в формировании готовности к самообучению, самовоспитанию в условиях обучения, воспитания [84].

Таким образом, становится все более очевидной закономерность: чем более основательно реализуется гуманистическая педагогическая парадигма в обществе, системе образования, правоохранительной деятельности, чем более качественно подготовлены к этому и учителя, воспитатели, преподаватели, сотрудники правоохранительных органов, тем более конструктивным будет процесс гуманно ориентированного поведения подрастающего поколения, его социализации, инкультурации. В данном контексте необходим устойчивый континуум двух направлений в образовательном процессе подготовки будущих специалистов педагогической направленности (в частности, сотрудников ПДН): личностного и профессионально-служебного.

Обращение к законодательной базе системы подготовки сотрудников ПДН подтверждает указанное положение. Так, в ФЗ «О полиции» (с изменениями на 29 июля 2018 года) подчеркивается гуманистическая основа в деятельности российских полицейских (Статья 1. П.1, П.2: «1. Полиция предназначена для защиты жизни, здоровья, прав и свобод граждан Российской Федерации, иностранных граждан, лиц без гражданства (далее также - граждане; лица), для противодействия преступности, охраны общественного порядка, собственности и для обеспечения общественной безопасности. 2. Полиция незамедлительно приходит на помощь каждому, кто нуждается в её защите от преступных и иных противоправных посягательств») [90].

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [89] также актуализируются аксиологические аспекты воспитания подрастающего поколения – ценности личности, семьи, Отечества, труда и проч. Весьма значимы в этом смысле положения Статьи 3. «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования»:

- 1) признание приоритетности образования;
- 2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования;
- 3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;
- 4) единство образовательного пространства на территории Российской

Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;

5) создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе;

6) светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

7) свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;

8) обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека;

9) автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, предусмотренные настоящим Федеральным законом, информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций;

10) демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями;

11) недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования;

12) сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования.

Обращаясь к ФГОС ВО (Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2016 г. N 1611 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения (уровень специалитета)»), мы находим в них ведущие характеристики личности будущего специалиста, способного обеспечить решение многосложных социально-педагогических задач, личности-гуманиста [88].

Будущему сотруднику ПДН необходимо уже в процессе обучения в ОО ВО первично освоить следующие виды деятельности и быть готовым к их выполнению в процесс служебной деятельности:

- воспитательную (социально-педагогическую);
- диагностико-коррекционную;
- правоохранительную;
- экспертно-консультационную;
- научно-исследовательскую;
- организационно-управленческую;
- педагогическую.

Однако, говоря о широком перечне актуальных для сотрудника ПДН видов деятельности, следует помнить о том, что *центральной звеном любой социально опасной ситуации в педагогическом плане является неэффективное взаимодействие несовершеннолетнего и ответственных за него взрослых.* Следовательно, сотруднику необходимо освоить технологии, которые позволят оперативно, научно обоснованно организовывать эффективное взаимодействие со всеми субъектами деятельности, взрослыми и несовершеннолетними, законопослушными и правонарушителями. В связи с этим ему важно стать успешным во включенном и невключенном видах наблюдения, моделировании деятельности, беседе, опросе, консультации, лекции, демонстрации, предупреждении, наставлении и других методах, формах, что зависит от целей, задач процедуры, особенностей субъектов взаимодействия и проч.

Между философским уровнем организации социально-педагогического взаимодействия и технологическим функционируют также общенаучный и конкретно(конкретно)-научный уровни (Э.Г. Юдин).

Общенаучный уровень обусловлен, прежде всего, системным подходом к решению социально-педагогической проблематики, конкретно(конкретно)-научный уровень связан с научными подходами конкретной научной сферы.

Как показывает практика, наиболее эффективным для решения широчайшего спектра современных социально-педагогических проблем выступает *интегративный подход* как совокупность следующих подходов: деятельностного, личностно ориентированного, культурологического, средового, компетентностного, контекстного, смысложизненноориентационного.

Портфолио как актуальное средство подготовки курсантов и слушателей к профессиональной деятельности.

Среди богатого арсенала педагогических средств подготовки современных курсантов, слушателей к предстоящей профессиональной деятельности особое место занимает портфолио – благодаря ему у всех субъектов образовательного процесса появляется реальная возможность генерализации усилий для эффективного освоения обучающимися профессиональных компетенций, постановки целей, выстраивания не только стратегии обучения, но и стратегию

жизни.

Портфолио (от франц. *porter* – излагать, формулировать, нести и *folio* – лист, страница; итал. *portfolio* – портфель, папка для документов → англ. *web-portfolio*) – собрание образцов работ, фотографий, дающих представление о предлагаемых услугах организации (фирмы) или специалиста (модель, фотограф, дизайнер, архитектор и т. д.). Этот термин встречается в разных областях. В образовании портфолио – это подборка сертифицированных достижений, наиболее значимых работ и отзывов на них. В процессе обучения актуальным является и систематизированная информация по какой-либо учебной дисциплине. В электронном формате портфолио – это веб-базируемый ресурс, сайт, который отражает индивидуальность и учебные, профессиональные достижения владельца. Возможно создание сайтов для преподавателей, обучающихся (несовершеннолетним ученикам необходимо согласие родителей на обработку персональных данных их детей; определенные ограничения существуют и у курсантов, слушателей ОО ВО МВД России).

В широком смысле, независимо от характера носителя, портфолио — это собрание актуальных документов, выполненных работ, заданий. Для отечественной системы высшего образования портфолио – относительно новое явление. Тем не менее оно широко применяется в образовательной практике, имеет свою типологию, разделяясь на следующие подгруппы:

1. Собрание актуальных сведений по какой-либо теме.
2. Собрание материалов по конкретной учебной дисциплине.
3. Собрание документов, содержащих информацию о личностных достижениях курсантов и способствующих увеличению репутационного капитала автора.
4. Интегративное портфолио.

Е.В. Асафова, И.И. Голованова в учебно-методическом пособии «Портфолио студента» [3] предложили модульный подход к реализации портфолио, представив содержание тематических модулей (адаптационного, психофизиологического, инструментального) по профессиональной образовательной программе бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Психолого-педагогическое образование). Данное пособие включает как базовые теоретические основы профессиональных знаний, так и технологические, методические рекомендации, обусловленные ФГОС ВО. «В целом, данный комплект документов, представляющий совокупность индивидуальных образовательных достижений студентов, является:

- эффективным средством мониторинга образовательных достижений студента;

- индивидуальной образовательной траекторией, которая позволяет проводить оценку освоения общих и профессиональных компетенций;
- набором материалов, необходимых в использовании при выполнении профессиональных задач» [3, С.7].

Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова говорят о портфолио как новой форме контроля и оценки достижений учащихся, его характеристика, доказательство прогресса в обучении по результатам, приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности, включая самооценку [16]. Л.И. Купцова, В.Ю. Переверзев и др. предлагают включать в портфолио обучающихся и внучебные достижения, и рефлексивный блок [45; 64].

Наряду с этим широкое распространение получают разные формы портфолио: реальные и виртуальные (электронные). Веб-портфолио студента — это веб-сайт, на котором отражаются образовательные результаты — результаты выполнения лабораторных работ, проектных заданий, совместной деятельности.

Обобщив данные взгляды, мнения, важно выстроить систему подготовки курсантов и слушателей к интегрированному государственному экзамену с учетом использования метода портфолио как:

1. Собрание курсантами, слушателями актуальных материалов по конкретной учебной дисциплине.
2. Собрание документов, содержащих информацию о личностных достижениях курсантов слушателей, способствующих увеличению репутационного капитала автора.

В первом случае портфолио каждой учебной дисциплины, а также результатов практики во многом обеспечивает объединение главных информационных документов, необходимых для подготовки к экзаменам: и промежуточным, и итоговому.

Во втором случае экзаменуемый предстает перед государственной экзаменационной комиссией (ГЭК) как личность, стремящаяся к учебным, научно-исследовательским, практическим достижениям, что целом повышает его учебно-профессиональный статус, вызывает уважение, расширяет коммуникативный контекст экзаменационной процедуры.

Для самого слушателя такое портфолио является мотивационным стимулом, содействует в выстраивании генеральной линии своей карьеры, а также укрепляет чувство самоуважения.

В целом портфолио обладает стимулирующей, развивающей, оценочно-контролирующей, рефлексивной функциями.

Возможные риски ведения портфолио: формализм обучающихся при их заполнении, когда данная работа становится самоцелью, а также небрежность в

оформлении, бессистемность ведения, - что требует от преподавателя внимательного и требовательного отношения, объективного подхода.

За ориентировочную основу оформления портфолио достижений курсанта, слушателя нами взята следующая матрица разделов:

Титульный лист:

- полное название образовательной организации;
- фамилия, имя, отчество обучающегося;
- номер учебного взвода;

Раздел 1. «Портфолио документов»:

1.1. Документы, подтверждающие образовательные результаты (копия зачетной книжки, копия ведомости промежуточной аттестации, копия приказа о получении именной стипендии и проч.).

1.2. Документы, подтверждающие результаты участия в научно-практических конференциях различного уровня (дипломы, сертификаты и проч.).

1.3. Документы, подтверждающие публикации в журналах, сборниках и т.д.

1.4. Документы, подтверждающие результаты участия в творческих мероприятиях различного уровня.

1.5. Документы, подтверждающие спортивные и художественные достижения.

1.6. Документы, подтверждающие участие в военно-патриотических, служебных мероприятиях.

Раздел 2. «Портфолио отзывов»:

2.1. Отзывы о прохождении курсантом, слушателем различного видов практик.

2.2. Рецензии на выполненные курсовые и выпускные квалификационные работы.

Портфолио можно составлять как в электронном виде, так и на бумажных носителях.

При оформлении портфолио необходимо соблюдать следующие требования:

- оформлять на компьютере отдельными листами (в пределах одного бланка или листа, таблицы);
- предоставлять достоверную информацию;
- располагать материалы в соответствии с принятой в образовательной организации структурой портфолио.

Оценивание портфолио должно быть качественно-количественным, что позволит повысить уровень объективного подхода к достижениям личности,

его служебно-профессиональным перспективам. Критерии оценивания результатов портфолио необходимо обсуждать коллегиально, обязательно ознакомить с ними курсантов-первокурсников.

Наличие Портфолио изученных слушателями учебных дисциплин в процессе получения ими высшего образования в ОО МВД России дает определенные преференции: оперативно повторить важную для экзамена информацию, представленную в концентрированном виде, актуализировать те положения различных областей научного знания, которые связаны с личным, профессиональным опытом, - это влияет на повышение мотивации к учению, укрепляет чувство уверенности.

Например, Портфолио учебной дисциплины «Общие основы педагогики», включающей и блок «Введение в профессию», фиксируется как основополагающее для последующих фолиантов, оформляемых обучающимися.

В таком Портфолио отражена каждая изучаемая тема:

- элементы лекций;
- задания, выполненные в рамках семинарских занятий (конспекты статей, ксерокопии документов, текстов и проч.);
- результаты практических занятий (диагностический инструментарий, результаты аутодиагностики, аналитические карты с результатами социально-педагогического анализа художественного фильма, литературного произведения, методические разработки);
- актуальный дополнительный материал.

Для подготовки к ГИА в рамках Портфолио учебных дисциплин в течение всех лет обучения у слушателей накапливается необходимый теоретико-практический материал.

Так, например, для определения сущности социально-педагогической проблемы, представленной в экзаменационной задаче, на философском уровне, обучающимся необходимо иметь дайджест - (англ. digest - краткое изложение) – содействующий им в поиске ответа. Данная информация предоставляется курсантами и прорабатывается ими уже на первом курсе во время изучения учебной дисциплины «Общие основы педагогики».

Наполнение Портфолио учебных достижений курсантов, слушателей, обучающихся по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения, во многом связано с деятельностью Курсантского научного кружка (КНК), в который первокурсники включаются с самого начала обучения в Московском университете МВД России имени В.Я. Кикотя. Благодаря этому уже в первом семестре курсанты осуществляют первую «пробу пера» в научно-исследовательской деятельности: им предлагается выбрать какую-либо педагогическую тему и, в соответствии с требованиями Международного студенче-

ского форума (ежегодно проводимого под эгидой Российской академии естественных наук), под руководством преподавателя они подготавливают статью. После подведения итогов все участники получают именные сертификаты, а авторы лучших статей становятся Лауреатами форума.

Вместе с тем на основе Договора о сотрудничестве кафедры педагогики с Психологическим институтом РАО курсанты первого курса включены в Молодежный проект Симпозиум «Психологические проблемы смысла жизни и акме». Благодаря этому первокурсники в течение учебного года посещают специальные занятия, во время которых происходят встречи с известными учеными, деятелями культуры, различных ведомств, а также первичное взаимодействие с подростками – участниками проекта. В конце учебного года курсанты получают сертификаты участников проекта, Симпозиума. Наиболее отличившиеся работы отмечаются лауреатскими дипломами.

В дальнейшем более половины обучающихся продолжают совершенствовать свои способности в области научно-исследовательской работы на уровне научных статей, выступлений с докладами на университетских, межвузовских конференциях, ведомственных конкурсах.

Наряду с этим в самом университете активно развивается движение, связанное с научно-исследовательской работой курсантов и слушателей. Каждое подведение итогов завершается получением обучающимися сертификатов, дипломов, которые пополняют Портфолио достижений.

Наряду со стимулирующей функцией Портфолио достижений выявляются и его потенциальные риски – это формализация участия курсантов в научно-исследовательской деятельности, погоня за сертификатами и дипломами в ущерб качеству работ, личностному становлению обучающихся, их морально-нравственному совершенствованию. Следовательно, позиция преподавателей должна быть связана с предотвращением возможных негативных явлений.

Кейс-метод в системе подготовки слушателей к интегрированному государственному экзамену.

Модернизация современного российского гуманитарного образования, в частности, подготовка социальных педагогов в образовательных организациях высшего образования, во многом связана с актуализацией практической компоненты не только на уровне учебной, учебно-педагогической практик, но и в условиях повседневных учебных занятий студентов. В связи с этим все большую популярность заслуженно приобретают мобильные педагогические методы подготовки обучающихся: деловая игра, игра-моделирование, диспут по решению проблемной социально-педагогической ситуации, имитация проблемных ситуаций,

тренинг и проч. Особое место среди них занимает кейс-метод (англ. Case method – метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа).

А.М. Деркач указывает: кейс-метод – это метод активного обучения на основе реальных ситуаций (идет формирование проблемы и путей ее решения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий) [2]. Среди ведущих характеристик данного метода выделяются следующие:

- а) центральный пункт – проблема, а не предмет;
- б) кейс должен иметь дело с конкретным объектом, а не только с общей теорией;
- в) обучаемые обязаны активно участвовать в процессе учения, а не только быть пассивными слушателями;
- г) возможно не одно решение выявленной проблемы.

Следует подчеркнуть интегративную сущность данного метода, ибо он вбирает в себя целые подсистемы методов в преподавании и учении; преподаватель реализует методы стимулирования, проблемный метод, методы педагогической коррекции, поддержки рационализации, персонализации и т.п. Студенты, в свою очередь, опираются в своей деятельности на методы системного анализа, сравнения, дискуссии, планирования, мозгового штурма и проч.[21] .

В современной социально-педагогической практике традиционно используются следующие этапы решения кейсов:

- 1) знакомство студентов, курсантов с ситуацией, ее особенностями;
- 2) выделение основной проблемы (основных проблем), факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать;
- 3) предложение концепций или тем для «мозгового штурма»;
- 4) анализ последствий принятия того или иного решения;
- 5) решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов (последовательности действий), указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения [21].

На наш взгляд, курсантов-будущих сотрудников ПДН (социальных педагогов) необходимо ознакомить с эффективными методами практико-ориентированного обучения уже в самом начале образовательного процесса. Им целесообразно представить (или совместно с ними разработать) модель реализации конкретного метода в образовательном процессе и непосредственно в прак-

тической деятельности. (В данном случае под моделью понимается упрощенный объект, сохраняющий лишь важнейшие свойства настоящего существующего объекта или системы, и предназначенный для их изучения; упрощенное представление действительного объекта и/или протекающих в нем процессов).

Так, модель реализации кейс-метода непосредственно в учебном взаимодействии представлена тремя уровнями: обучающим, тренировочным, творческим.

Обучающий уровень предполагает активное сотрудничество студентов с преподавателем, когда он инициирует обучающую процедуру, направляет ее, стимулирует деятельность обучающихся, корректирует. В этом случае позиция преподавателя является руководяще-обучающей, учебная группа функционирует как единый организм, реализуя преимущественно коллективную форму деятельности. На данном этапе именно преподаватель подбирает стимульный материал для семинара или практикума.

Переход на тренировочный уровень в работе с кейсом предполагает определенную степень самостоятельности студентов, когда учебная группа делится на равные подгруппы (целесообразно по 5 человек), в которых выделяются модератор и участники, совместно решающие конкретную социально-педагогическую задачу. Позиция преподавателя в данных условиях меняется на консультационно-обучающую; его руководящая роль актуальна в начале и конце занятия, когда организуется коллективная работа и когда подводятся ее итоги, оцениваются результаты. Стимульный материал может быть подобран инициативной группой курсантов и предварительно проверен преподавателем.

Творческий уровень реализации кейс-метода предполагает высокую степень самостоятельности курсантов, что выражается в предварительном самостоятельном делении участников на подгруппы, подготовке содержания кейса (наибольший интерес вызывает следующий формат этой работы: подгруппа подготавливает кейс, «прорабатывает» его, фиксирует результаты, а на занятии это задание предлагает выполнить другой подгруппе, т.е. происходит взаимобмен заданиями). В конце занятия каждая подгруппа отчитывается о полученных результатах, которые сравниваются с позицией подгруппы, подготовившей данный кейс. Оценивание общих итогов деятельности курсантов в данном случае осуществляется коллегиально, преподаватель выступает в роли референтного лица, внося, при необходимости, дополнения, коррективы.

В модель включаются характеристики форм реализации кейс-метода: инди-

видуальной, микро-групповой, групповой. Вместе с тем в ней представляется перечень форм презентации проблемных социально-педагогических ситуаций. Наиболее эффективными, как показала практика, являются:

- фрагмент художественного кинофильма с социально-педагогической проблематикой;
- фрагмент документального кинофильма с социально-педагогической проблематикой;
- фрагмент телепередачи с социально-педагогической проблематикой;
- видео-ролик социально-педагогической проблематики;
- отрывок из художественного, публицистического текста с социально-педагогической проблематикой;
- имитационный запрос классного руководителя (соседей, родителей) в органы социальной защиты, ОВД на решение конкретной социально-педагогической проблемы.

Говоря о важности кейс-метода в подготовке сотрудников ПДН, социальных педагогов, недопустимо обособлять его от теоретических основ фундаментальных дисциплин, обеспечивающих научную подготовку курсантов, студентов. На наш взгляд, краткие теоретические обоснования должны предварять ответ, связанный с описанием практического решения конкретного социально-педагогического случая.

Логику ответа целесообразно выстраивать в соответствии с этапами методологии научного исследования, двигаясь от характеристики ситуации на философском уровне, через общенаучный уровень к характеристике конкретно-научного уровня проблемы и детально останавливаться на технологическом уровне, к чему и привязана практическая сторона кейс-метода.

Приведем пример. Курсантам представляется отрывок из художественного фильма «Волчок» (режиссер В.Сигарев, 2009 г.) – эпизод, когда девочка убегает из дома, убивает ежика и попадает в милицию. Предполагаемый вариант решения социально-педагогической задачи: «В данном эпизоде к/ф «Волчок» центральная социально-педагогическая проблема – воспитание ребенка в асоциальной семье. Данная семья ориентирована на житейское мировоззрение, не осознает вопросы гуманности, ответственности, заботы. Главная проблема семьи связана, в том числе, с отсутствием связей с гуманно ориентированным социумом, т.е. отмечается нарушение принципов системности, аксиологичности организации жизни.

На конкретно-научном уровне семьей не реализуются личностно-ориентированный, диалоговый, культурологический, антропологический принципы взаимоотношений взрослых и ребенка в процессе воспитания». Выявленная проблема связана с антигуманистической педагогической парадигмой, в контексте которой ребенок:

- отвергается как личность;
- подвергается систематическому психологическому насилию;
- лишен актуальной деятельности (игровой, познавательной, коммуникативной);
- лишен надлежащего контроля, заботы.

На первом этапе решения данной проблемы сотруднику ПДН, социальному педагогу необходимо выполнение следующих видов деятельности:

1. В области воспитательной (социально-педагогической) деятельности:

- проанализировать социально-педагогическое явление, психолого-педагогические условия эффективности процесса воспитания, социализации и развития личности ребенка;
- определить социально-психологический потенциал семьи, возможности ее оздоровления;
- разработать гипотезу о перспективах развития семьи, реализации ею гуманистического воспитания девочки;
- сформировать сеть социальной и психолого-педагогической поддержки ребенка на уровне различных учреждений, организаций и служб.

1. В области диагностико-коррекционной деятельности:

- диагностировать психологические свойства и состояния ребенка, его семейного окружения, составить психодиагностические заключения и рекомендации по их использованию;
- выявить причины социального неблагополучия семьи, изучить личностные особенности и социально-бытовые условия жизни детей, семьи и социального окружения, выявить позитивные и негативные влияния на ребенка.

3. В области правоохранительной деятельности:

- выявить лиц, родителей несовершеннолетних и должностных лиц, не исполняющих или ненадлежащим образом исполняющих свои обязанности по воспитанию, обучению, содержанию несовершеннолетних;
- в установленном порядке внести предложения о применении к ним

мер, предусмотренных законодательством;

➤ правильно и полно отразить результаты профессиональной деятельности в процессуальной и служебной документации.

4. В области экспертно-консультационной деятельности:

➤ осуществить социально-педагогическую и психологическую экспертизы нормативных актов в части охраны прав и законных интересов детей.

На основе обозначенных позиций курсанты указывают и обосновывают систему конкретных действий социального педагога по решению проблем конкретной семьи, представленной в кинофильме.

Таким образом, полифункциональность кейс-метода выражается в синтезе теории и практики, учете степени владения курсантами комплексом теоретических знаний и минимального предварительного опыта социально-педагогической деятельности, креативным мышлением, навыками анализа и синтеза, сравнения, формулирования ключевых альтернатив, обобщения, выбора решения, конструирования, в результате чего представляется проект решения проблемы.

4.2. Современная военно-прикладная подготовка российской молодёжи

На всех исторических этапах развития Вооруженных Сил нашего государства физическая подготовленность воинов всегда была важным фактором боеспособности. Проблема ее совершенствования не оставалась без внимания ведущих специалистов Вооруженных сил, прежде всего ученых Военного института физической культуры. Начиная с 50-х годов прошлого столетия, происходило последовательное развитие научно-методических концепций. На их основе строилась система физической подготовки войск: «переноса физических качеств» – «учета объективных требований боевой деятельности к физической подготовленности военнослужащих» – «специальной направленности физической подготовки» – «общности требований к физической подготовленности военно-служащих» – «поэтапного формирования физической подготовленности военнослужащих с учетом специфики боевой подготовки» [5, 6, 10, 11, 15, 30, 39 и др.].

Годы «перестройки» и последующий развал СССР в начале 90-х годов привели к разрушению экономики, катастрофическому положению в социальной сфере, резкому снижению продолжительности жизни и сокращению населения и, в том числе – к ухудшению физического состояния мобилизационного

резерва страны. Как следствие, в воссозданных в мае 1992 года Вооруженных силах России главной проблемой был «... прежде всего дефицит призывного контингента для комплектования армии, а также низкое качественное состояние поступающего пополнения: это и здоровье призывников, и уровень их физической, общеобразовательной, профессиональной подготовки» [28,36]. Был выявлен ряд *внешних и внутренних факторов*, влияющих на физическую подготовленность военнослужащих, намечены некоторые направления ее совершенствования [10, 15, 35, 39, 44 и др.].

Основными «*внешних факторов*» были:

- изменение внутривойсковой ситуации; снижение экономических возможностей страны в обеспечение Вооруженных Сил; оснащение войск новым оружием и военной техникой; изменение организационно-штатной структуры Вооруженных Сил на различных уровнях; изменение принципов комплектования войск личным составом; сокращение численности Вооруженных Сил и сроков службы военнослужащих по призыву; совершенствование системы боевой подготовки войск.

К основным «*внутренним факторам*» были отнесены: необходимость приведения в более полное соответствие физической и боевой подготовки войск; внедрение новейших технологий физической тренировки в повседневную практику; необходимость изменения в руководящих документах положений, показавших недостаточную эффективность физической подготовке в войсках.

Начиная с 80-х годов прошлого столетия, руководителями различных ведомств и специалистами периодически высказывались требования и предложения о необходимости «интенсификации» и «индивидуализации» физической подготовки, применения «интенсивных инновационных технологий». При этом неизбежно возникал вопрос – что понимается под «интенсификацией», «индивидуализацией» и «интенсивными технологиями»?

Объяснение некоторым понятиям попытался дать в свое время А.А. Нестеров [33]. Под интенсификацией процесса физической подготовки им подразумевалось «... оптимальное использование ее средств, методов и форм с целью подготовить военнослужащих в заданные сроки обучения к эффективному решению поставленных перед ними учебно-боевых задач». Однако данное определение, по сути, повторяет известное определение методики физической подготовки [38], на что также указывал и сам А.А. Нестеров [33].

Очевидно, что «интенсификация физической подготовки» может быть достигнута как за счет изменения ее организации, так и за счет совершенствования методики. Собственно, это мы и наблюдаем в условиях сегодняшнего дня, когда кардинально изменилась организация и обеспечение физической

подготовки. Увеличилось количество часов на учебные занятия, изменилась и стала более гомогенной система оценки индивидуальной физической подготовленности военнослужащих; улучшилась материальная база, оснащенность физкультурно-спортивных сооружений, спортивная экипировка военнослужащих, гигиенические условия; введена материальная стимуляция военнослужащих за достигнутый уровень физической подготовленности; внесены необходимые изменения в руководящие документы.

Однако методика остается важнейшей составляющей процесса физической подготовки. И первым вопросом является как раз понимание сущности интенсификации физического тренинга. Механистическое повышение интенсивности физических нагрузок в занятиях неприемлемо, так как увеличение даже одного из компонентов нагрузки (объема, интенсивности, количества повторений упражнения, продолжительности интервалов отдыха между повторениями, характера отдыха), а тем более при недостаточной физической подготовленности занимающихся и квалификации руководителя занятий может привести к непредсказуемому конечному результату. Здесь напрашивается простой пример из практики проверки физической подготовки одной из воинских частей, не имевшей штатного специалиста. Военнослужащие выполняли нормативы в беге на 100 и 1000 м, подтягивании на перекладине. В последних двух упражнениях показали хорошие результаты, а в беге на 100 – низкие, что существенно ухудшало оценку. На вопрос, как они готовились, отвечали – очень интенсивно, аж до 10 раз повторяли бег на 100 м. Для специалиста результат очевиден – тренировали не быстроту, а выносливость.

В 90-е годы появились публикации о возможности и необходимости «конверсии высоких технологий спортивной подготовки для совершенствования физического воспитания и спорта для всех, а также о перспективах развития методологических аспектов общей теории и технологий спортивной подготовки и физического воспитания» [2, 3].

Следует заметить, что к моменту появления данных публикаций применение в военно-прикладной физической подготовке средств и методов спорта высших достижений имело уже многолетнюю практику, как в Вооруженных силах нашей страны, так и в армиях других стран. Примером может служить использование непрерывного и интервального методов тренировки для совершенствования выносливости, дифференцированного совершенствования скоростно-силовых и силовых способностей [4, 13, 14, 37, 42, 44, 45 и др.].

К сожалению, при спортивной направленности физической подготовки неизбежно возникали проблемы квалификации руководителя занятий, так как основную часть учебных занятий проводили командиры подразделений. К сожалению, сегодня даже не все профессиональные тренеры в достаточной мере

владеют современными методами тренировки, которые подробно описаны в учебниках. Причины такого положения дел, как правило, кроются в пробелах в профессиональной подготовке тех, кто проводит практические занятия и недостаточном понимании биоэнергетических механизмов обеспечения напряженной мышечной деятельности необходимых для повышения скоростно-силовых возможностей, релаксации мышц в работе с предельной мощностью и скоростью [29].

Кроме того, по поводу самой необходимости применения в военно-прикладной физической подготовке «высоких спортивно-методических технологий» неизбежно возникают закономерные вопросы:

1. Что, собственно, понимается под термином «технология», и как он соотносится с термином «методика»?

2. Если физическая подготовка в своем нынешнем виде обеспечивает достижение необходимого уровня физической подготовленности военнослужащих, то зачем ее совершенствовать достаточно сложными «высокими спортивно-методическими технологиями»?

В понимании «технология» в спорте, очевидно, необходимо отталкиваться от понятия «методика».

В свое время было дано определение термина «методика» как «...совокупности средств, методов и методических приемов, характеризующих в целом путь реализации образовательных или воспитательных задач» [38].

В теории физической подготовки войск принято более развернутое определение методики как совокупности разнообразных средств, методов, приемов обучения и тренировки, а также различных форм занятий, способов организации занимающихся, организационно-управленческих действий руководителя занятий, применяемых в определенной логической последовательности для эффективного решения двигательных задач [39].

Термин же «технология» является относительно новым. К середине XX века под «технологией» понимались «средства или деятельность, с помощью которых человек изменяет свою среду обитания и манипулирует ей» [46]. Здесь следует подчеркнуть, что ключевым является понимание направленности применяемых «технологий» на изменение среды обитания, в отличие от этого «методика» направлена на совершенствование человека!

Более распространенное понимание термина «технология» связано с промышленностью и подразумевает строгую последовательность стандартных операций при производстве какой-либо продукции. В последние годы стал применяться термин «высокие технологии». Под этим термином подразумевают наиболее новые и прогрессивные технологии (high technology, или high-tech), которые, как правило, основаны на самых наукоёмких отраслях промыш-

ленности и которые являются важным звеном научно-технической революции. О необходимости использования термина «технология» Л.П. Матвеев неоднократно отвечал, что «технология» – для техники, а для педагогики – «методика». Как нам представляется, термин «технология» введен в понятийный аппарат теории и методики физического воспитания совершенно необоснованно. Так, в толковом словаре спортивных терминов «Технология в спор-те» трактуется как «...совокупность процессов, правил, навыков, последовательно направленных на разработку различных методик тренировки и обучения. Особая форма функционального и прикладного научного знания, переходящая от естественнонаучных исследований к методическим разработкам в цепи «наука – технология – методика» [41, С. 405]. Однако в такой трактовке очевидны принципиальные логические противоречия в понимании сути «технологии» физической тренировки, так как она определяется не совокупностью «процессов, правил и навыков», а средствами, методами, методическими приемами и т.д. К примеру, сформированный «навык» – это результат применения методики, а текущие в организме адаптационные «процессы» регулируются средствами и методами тренировки, т.е. физическими упражнениями в соответствии с методическими принципами, закономерностями и правилами.

Таким образом, под «спортивно-методическими технологиями», для недопущения противоречий и путаницы, мы предлагаем понимать отдельные относительно самостоятельные дополнительные части методики физической подготовки, в том числе внутренировочные, на основе медико-биологических, психофизиологических, нейробиологических, информационно-коммуникативных и тому подобных технологий. Такие технологии предназначены для повышения эффективности физической тренировки, ускорения восстановления работоспособности.

В современном спорте, в соответствии с материалами зарубежных открытых публикаций, в том числе в сети «Интернет», наиболее распространены медико-биологические, в том числе физиотерапевтические, физиологические, нейрофизиологические, а также психологические и информационно-коммуникативные технологии.

Очевидно, что основные направления совершенствования методики и ее составных частей можно определить в соответствии с предназначением военнослужащих, требованиями учебно-боевой и боевой деятельности к их физической подготовленности, возможностями учебно-спортивной базы, текущим уровнем разработанности теории физического воспитания и руководящих документов, а также уровнем профессионального мастерства специалистов физической подготовки армии и флота. Здесь крайне важно отметить необходимость опережающего развития у военнослужащих военно-прикладных навыков и

профессионально-важных двигательных качеств при оснащении войск новым оружием и военной техникой. Это необходимо им для обеспечения успешного освоения и эффективного применения нового оружия в различных условиях обстановки, а также моделирование критических условий деятельности военнослужащих в настоящем и в будущем [18, 28, 39 и др.].

Есть еще один аспект рассматриваемой проблемы, на который уже давно перестали обращать внимание в спорте. Речь идет о двух принципиальных подходах к построению тренировки квалифицированных спортсменов. В отечественной теории и практике существовали теоретическое обоснование и практические попытки применения корректируемой методики тренировки на основе многоуровневой системы контроля за состоянием спортсмена. То есть, когда каждое следующее тренировочное занятие должно было корректироваться на основе данных о срочном, текущем и отставленном тренировочном эффекте. Такой подход позволяет для каждого спортсмена разрабатывать программа тренировки с учетом индивидуальных реакций на выполняемую работу.

В практике подготовки зарубежных спортсменов, в частности США и ГДР, придерживались иной концепции – на основе определенных модельных характеристик разрабатывалась методика и соответствующая ей программа подготовки, под которую подбирались спортсмены, способные эту программу выполнить. В такой методике подготовки, естественно, все элементы программы должны были быть относительно жестко регламентированными [32, 41 и др.].

В военно-прикладной физической подготовке мы также говорим о «методике» и составляющих ее элементах. Но для практической деятельности более приемлемым является второй вариант: специалист разрабатывает программы, командиры – руководители занятий ее выполняют [4, 14, 16 и др.].

Очевидно, что чем ближе будет соответствие методики физической подготовки военнослужащих спортивной тренировке, тем большими должны быть и переносимые ими физические нагрузки, и тем выше степень утомления занимающихся под воздействием таких нагрузок.

Как следствие – потребуется больше времени для занятий и восстановления после них, увеличится продолжительность периода адаптации к увеличенным нагрузкам, а кроме того, дополнительно, как и в спортивной практике, потребуется сбалансированное питание с повышенным содержанием белкового и углеводного компонентов, применением внутренировочных средств и методов восстановления и повышения работоспособности.

Если для офицеров и военнослужащих по контракту этот более сложный путь повышения физических возможностей еще может быть в определенных случаях оправдан, то насколько он оправдан для массового применения с воен-

нослужащими по призыву при относительно низком исходном уровне их физических возможностей и в течение всего одного года службы?

Научно-техническая революция, оснащение армий всех стран новым автоматизированным оружием и техникой привели к снижению физических нагрузок по его освоению и содержанию, но не снизили требований учебно-боевой и боевой деятельности к физической подготовленности. Современные военные конфликты, в соответствии с принятой Военной Доктриной, характеризуются массированным применением систем вооружения и военной техники, высоко-точного, гиперзвукового оружия и других средств [7]. При этом физическая подготовленность военнослужащих непосредственно скажется на сокращении сроков овладения оружием и военной техникой, времени подготовки к ведению боевых действий, быстроте маневра войсками в процессе боевых действий [4 – 6, 10, 11, 14, 15, 30, 35, 39, 44 и др.].

Необходимо учитывать и то, что ряд перечисленных выше проблем 90-х годов до сих пор еще не удалось преодолеть. Так, остается болевой проблема уровня физической подготовленности мобилизационного резерва, и в том числе призывников – выпускников образовательных организаций. Срок службы по призыву сокращен до одного года, а уровень физической подготовленности призывников и молодого пополнения оставляет желать лучшего. Только 14 % обучающихся старших классов считаются практически здоровыми, 60 % обучающихся имеют нарушения здоровья, свыше 40 % допризывной молодежи не соответствует требованиям, предъявляемым армейской службой, в том числе в части выполнения минимальных нормативов физической подготовки [36].

Вводимый в действие возрожденный физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» навряд ли сможет кардинально изменить ситуацию в ближайшие годы [40]. Для этого потребуется много времени при условии, что он будет применяться во всех субъектах Российской Федерации по своему прямому назначению – массовой (а затем и всенародной) физической подготовке всех категорий населения к труду и обороне, а не подменяться соревнованиями по многоборьям ГТО, как это происходило в 80-е годы.

Недостаточный исходный уровень физического состояния призывного контингента и молодого пополнения существенно затрудняет решение задач физической подготовки в сокращенную до одного года срочную службу. Так, по данным Д. Винограда⁷, у молодого пополнения армии и флота количество положительных оценок несопоставимо мало по сравнению с неудовлетвори-

⁷ - Профилирование физического воспитания учащихся суворовских училищ и кадетских корпусов // Материалы круглого стола по вопросам ГТО в рамках Международного конгресса «Национальные программы формирования здорового образа жизни», 27–29 мая 2014 года. – М.: РГУФКСМиТ, 2014

тельными (рис. 1).

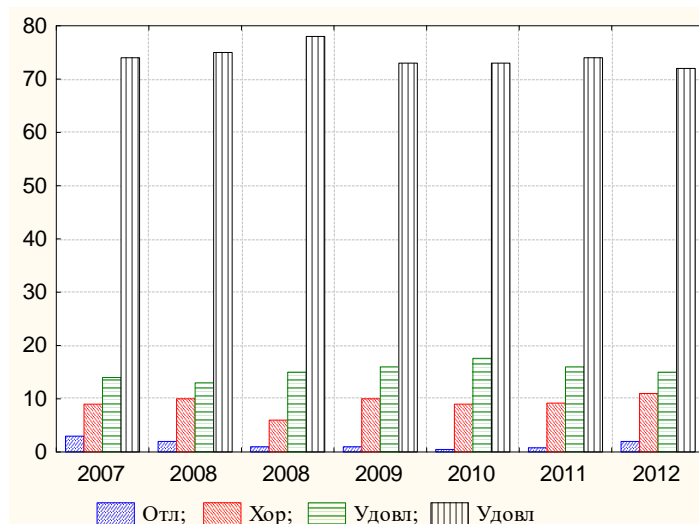


Рисунок 1. Многолетняя динамика оценок физической подготовленности молодого пополнения армии и флота, %

Проведенные нами пролонгированные инструментальные исследования физического состояния московских студентов также в целом подтверждают сделанные выше выводы. Будущие призывники характеризуются недостаточной работоспособностью, неудовлетворительными адаптационными резервами сердечно-сосудистой системы и, как следствие, низкими аэробными возможностями [25]. У большинства студентов ЧСС в покое превышает 80 уд./мин, что является следствием крайне низкого систолического объема в покое и нагрузке, а значит и низкого минутного объема крови, и существенно ограничивает работоспособность. Данный паттерн является причиной не только низкой работоспособности человека, но и одним из факторов увеличения риска внезапной и преждевременной смерти [1, 31, 34].

В то же время отчетливо проявились некоторые гендерные различия. Так, длина тела у мужчин оказалась на 10-12 см больше, чем у девушек. Различия проявились также в массе тела (12-14 кг), индексе Кетле (50-70 ед.), артериальном систолическом давлении в покое (до 15 мм. рт. ст.), систолическом выбросе в нагрузке (25-30 мл) и минутном объеме крови.

Вместе с тем, при очевидных выраженных различиях в показателях физической работоспособности нами не выявлено достоверных гендерных различий в «ключевых» психомоторных показателях, характеризующих быстроту простой и сложной сенсомоторной реакции, подвижность нервных процессов, стресс-устойчивость, силу (выносливость) нервной системы, в значительной мере характеризующих биологический интеллект человека. Причем, на примере простой сенсомоторной реакции, это проявлялось как на уровне физической подготовленности студентов, курсантов силовых вузов, национальной элиты

спринтеров, так и на уровне финалистов олимпийских игр в спринтерском беге – по данным показателей стартовой реакции [27]. Проведенное исследование дает возможность реализации профессионального психофизиологического отбора военных специалистов и спортивного резерва с одними и теми же оценочными шкалами информативных показателей независимо от гендерной принадлежности. А женщины, обладающие необходимыми психофизиологическими свойствами, вполне могут занимать должности операторов военно-эргатических систем в тех случаях, когда от них не требуются непосильные физические нагрузки.

Интерес представляет также сравнение некоторых показателей студентов, курсантов и военнослужащих-спортсменов. В проведенном исследовании приняли участие 932 студента и более 400 спортсменов с квалификацией от 2-го разряда до ЗМС, специализировавшихся по олимпийским видам спорта. У мужчин это – дзюдо, тяжелая атлетика, гандбол, баскетбол, волейбол, футбол, мини-футбол, теннис, велоспорт (шоссе и трек), лыжные гонки. У женщин – волейбол, баскетбол, теннис, фристайл и лыжи. Возраст студентов находился в пределах 17–22 лет, у спортсменов – от 17 до 35 лет.

Среди студентов некоторые достигали уровня 1 спортивного разряда в атлетических видах спорта. Количество студентов, дополнительно занимающихся физическими упражнениями, варьировало в пределах 20 % от общего количества. Также среди студентов выделяли следующие группы: общая выборка; занимающиеся дополнительно кроме учебных занятий; занимающиеся атлетической подготовкой или спортивными играми; пропускающие учебные занятия. Изучали различия по 17 антропометрическим, физиологическим и эргометрическим показателям [12].

Объем физических нагрузок, которые были доступны студентам – в основном в пределах 4 часов в неделю, а у дополнительно занимающихся – максимум до 8 часов в неделю. У спортсменов объем затрат времени на тренировки варьировал в более широких пределах – от 6 – 10 часов у второразрядников-баскетболистов, до 15 – 18 часов у спортсменов высшей квалификации. Однако по объемам направленных нагрузок различия более значительны – тренируемые спортсмены как раз и отличаются как способностью выполнять большие объемы нагрузок, так и быстро восстанавливаться после таких нагрузок.

Результаты студентов, не пропускавших учебные занятия и занимавшихся дополнительно, приведены в табл. 11.

Анализ прироста исследуемых показателей (ΔX) выявил, что юноши по мере учебы характеризуются увеличением мышечной массы, силовыми возможностями и крайне незначительно – аэробной работоспособности. Девушки по сравнению с юношами имеют достоверно более высокую гибкость, а систо-

лический выброс у них существенно меньше (на 10 – 15 %). Образ жизни студентов в целом показывает незначительную распространенность курения, злоупотребления алкоголем.

Таблица 11.

Изменение показателей работоспособности студентов по семестрам обучения

№	Показатели	Юноши			Девушки		
		I сем	У сем	ΔX , %	I сем	У сем	ΔX , %
1	Прыжок в длину с/м, см	236±4,3	238±4,8	-0,9	178±2,6	179±3,2	-0,6
2	Бег на 100 м, с	14,4±0,2	14,2±0,2	1,4	20,7±2,3	<u>17,8±0,2*</u>	<u>16,3</u>
3	Бег на 1000 м, мин, с	230±7,8	<u>257±8,4*</u>	<u>-10,5</u>	320±8,4	347±10,2	-7,8
4	Подтягивание, к-во	8,2±0,9	<u>11,5±1,0*</u>	<u>28,7</u>	9,5±1,0	<u>12,6±2,2*</u>	<u>24,6</u>
5	Отжимание, к-во	12,0±1,6	<u>16,5±1,6*</u>	<u>27,3</u>	23,4±1,5	<u>29,6±1,9*</u>	<u>20,9</u>
6	Пресс, к-во	7,7±1,1	<u>16,3±1,42*</u>	<u>52,8</u>	48,4±1,9	<u>72,1±4,2*</u>	<u>32,9</u>
7	Жим лежа, кг	58,2±2,6	<u>79,6±7,7*</u>	<u>26,9</u>	27,7±0,9	<u>36,8±3,0*</u>	<u>24,7</u>
8	Приседание со штангой, кг	86,8±3,2	103,7±10,3	16,3	42,8±3,3	<u>60,0±2,9*</u>	<u>28,7</u>

Примечание: выделены достоверные приросты показателей с вероятностью 0,95 и более

Наибольшие приросты выявлены в упражнениях силовой направленности. Повышение выносливости студенты не воспринимают как первоочередную задачу: наши попытки в зимний период увеличить нагрузки на повышение их аэробных возможностей в спортзале за счет интервальной (круговой) тренировки алактатно-аэробной направленности привели к тому, что после таких воздействий наши студенты на последующих занятиях впадали в состояние сонливости. Это свидетельствует о том, что даже при незначительном повышении объема нагрузок общефизической направленности студентам требуется значительный восстановительный период, что не всегда оправдано в процессе учеб-

ной деятельности.

В то же время подавляющее большинство высококвалифицированных спортсменов имели выраженные специфические особенности телосложения, в особенности в дзюдо и тяжелой атлетике, а также в волейболе, баскетболе и гандболе. Однако наибольший интерес имеют, безусловно, показатели работоспособности. Вместе с тем, например, у тяжелоатлетов и единоборцев-тяжеловесов они вообще не определяются – для них этот критерий неактуален. В нашем исследовании у спортсменов показатели физической работоспособности по велоэргометрическому варианту теста PWC_{170} составили от 19,1 (теннис) до 29,7 (велоспорт), у лыжников – только лишь 28,2 $кгм \cdot мин/кг$ при среднем значении у спортсменов – 24,5 $кгм \cdot мин/кг$ (рис. 2)⁸.

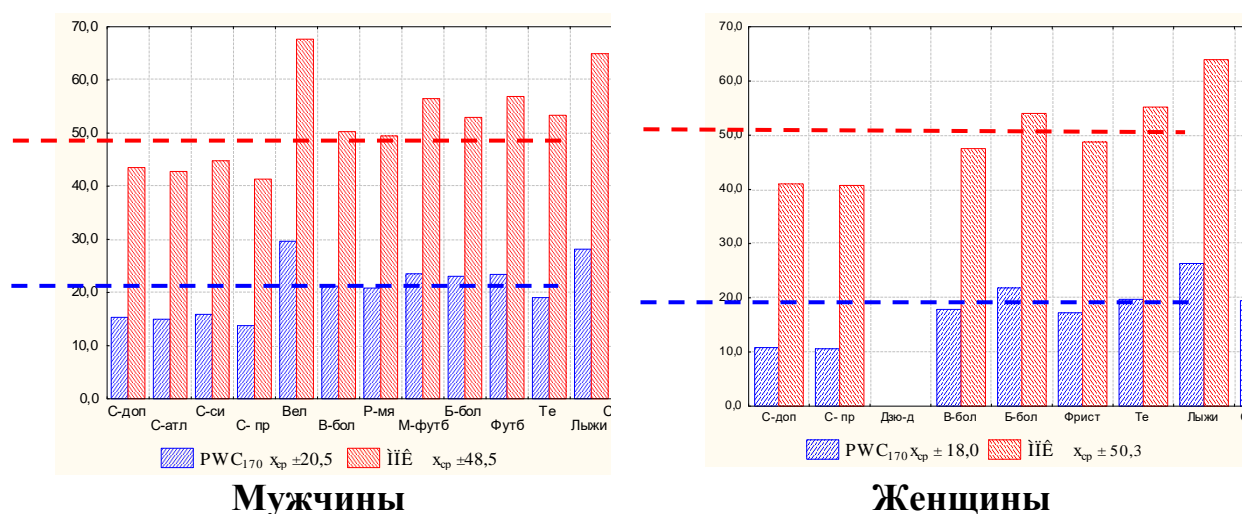


Рисунок 2. Показатели физической работоспособности (PWC_{170}) и O_2 -потребления (МПК) у спортсменов и студентов (пунктирными линиями обозначены средние значения)

Как видно из представленных материалов, уровень O_2 -потребления также достоверно выше у спортсменов, независимо от специализации. Так, этот показатель составил: у велосипедистов – 67,7 $мл \cdot мин/кг$, у лыжников – 64,9, у футболистов – 56,9, у остальных – в пределах от 49,5 до 56,5 $мл \cdot мин/кг$.

У студентов, по сравнению со спортсменами, в целом показатели PWC_{170} и МПК составили соответственно 15,4 $кгм \cdot мин/кг$ и 43,8 $мл \cdot мин/кг$. В то же время у пропускавших занятия показатель PWC_{170} составил в среднем 13,8 $кгм \cdot мин/кг$ (ниже на 11,6 % от средних величин), у занимавшихся дополнительно атлетической гимнастикой – 15,0 (ниже на 2,7 %), а у спортигровиков – 15,9 $кгм \cdot мин/кг$ (выше на 3,1 % средних данных, и на 15,2% от уровня «про-

⁸ - Преимущество велосипедистов здесь однозначно связываем с выполнением теста на специфичном для них велоэргометре

гульщиков»). Аналогична разница и по показателю МПК – соответственно 41,3, 42,8 и 44,8 мл·мин/кг.

Таким образом, если исключить «силовые» виды спорта – в нашем случае тяжелая атлетика и дзюдо, то все спортсмены имеют уровень физической работоспособности в среднем на 56 %, а аэробной мощности – на 72 % выше, чем у студентов-спортсменов. Аналогичные соотношения и у девушек. У них в среднем показатели работоспособности и МПК даже несколько выше, чем у мужчин. Разницу в приростах показателей PWC_{170} и МПК можно объяснить факторами «экономизации» и биомеханической эффективности – т.е. более рациональными энерготратами тренированных спортсменов, когда на единицу расходуемой энергии выполняется больше механической работы, несмотря на различную аэробную мощность.

Выявленные существенные различия в показателях работоспособности между студентами и квалифицированными спортсменами, несомненно, связаны с применением более высоких объемов направленных физических нагрузок у спортсменов и более высокими затратами времени.

Следующие логически оправданные вопросы – а что же конкретно могут дать для повышения боевых возможностей военнослужащих высокие (как уже проверенные спортивной практикой, так и экспериментальные) спортивно-методические инновации и технологии, и в каких случаях их применение будет оправдано?

Очевидно, что все организационно-методические проблемы совершенствования физической подготовки и составляющих ее спортивно-методических технологий можно разделить на две большие группы по их предназначению для военнослужащих по призыву и по контракту.

Такое разделение оправдано коротким сроком службы военнослужащих по призыву. Очевидно, что за один год службы изменить их физическое состояние без ущерба для здоровья возможно в весьма ограниченных пределах. Военнослужащие по контракту находятся в более благоприятном положении, так как предварительно осуществляется профессиональный отбор с учетом необходимого уровня физической подготовленности.

Анализ показывает, что в методическом совершенствовании физической подготовки военнослужащих можно определить следующие основные направления:

- совершенствование методик и технологий физкультурно-оздоровительной направленности;
- разработка и совершенствование методик и технологий при оснащении армии и флота новым оружием, военной техникой;
- совершенствование методик и технологий по тем направлениям, где уже

сложилась устойчивая практика, но имеются предпосылки к тому, что в экстремальных условиях учебно-боевой и боевой деятельности достигнутого уровня физической подготовленности и адаптационных резервов окажется недостаточно и потребуются применение специально направленных тренировочных нагрузок в сочетании с внутренировочными средствами повышения и восстановления работоспособности.

С учетом оценки исходного состояния призывного контингента и «боле-вых точек» физической подготовки контрактников, и прежде всего офицеров, самой «болезненной» является проблема развития и поддержания необходимого уровня физической работоспособности, которая определяется уровнем развития аэробных возможностей. Проблема аэробных возможностей является ключевой для всех представленных выше направлений совершенствования физической подготовки, так как именно от нее зависит работоспособность человека, его соматическое здоровье и адаптационные резервы, устойчивость к стрессам и служебное долголетие [1, 12, 25, 31, 34]. Без достижения «безопасного» уровня аэробной мощности невозможно без ущерба для здоровья решать все прикладные задачи физической подготовки. Этот уровень на протяжении длительного времени определялся эмпирически и отражался в нормативах контрольных упражнений «на общую выносливость»: в беге на 1-5 км, марш-бросках, передвижении на лыжах и плавании. Более того, последствия повседневной гиподинамии и гипокинезии, монотонии, десинхроноза и сенсорной депривации, других неблагоприятных факторов военной службы возможно наиболее эффективно и безопасно для здоровья компенсировать исключительно упражнениями на выносливость аэробной направленности [18, 26]. Кроме того, для оптимального решения практических задач необходимо учитывать сложную факторную структуру аэробной и анаэробной работоспособности [8, 17, 18].

К примеру, современные сверхсложные и сверхдорогие военнотехнические системы не могут находиться на боевом дежурстве на одном и том же месте длительное время и должны периодически менять учебно-боевую позицию. При передислокации на новое место несения боевого дежурства, как правило, выполняется значительный объем работ по оборудованию позиции, в том числе и по защите от нападения диверсионно-разведывательных подразделений вероятного противника и террористических групп. Экспериментально установлено, что военнослужащие подразделений охраны и обороны при этом достигали таких степеней утомления, что по окончании всех работ иногда не в состоянии были даже снарядить патронами магазин автомата – патроны выпадали из рук. Потребовалось значительное количество времени для восстановления работоспособности. Однако после целенаправленной тренировки на основе

опыта спорта высших достижений, проблема повышения специальной работоспособности была успешно решена, и бойцы были достаточно подготовлены к немедленному отражению нападения вероятного противника [8, 16, 17, 18, 43].

В качестве заключения необходимо подчеркнуть, что применение опыта спорта высших достижений, некоторых спортивно-методических инноваций и технологий в военно-прикладной физической подготовке может быть оправданным и эффективным при наличии необходимой учебно-спортивной базы и высококвалифицированных руководителей занятий. Наиболее перспективными направлениями, на наш взгляд, является совершенствование аэробных, скоростно-силовых и атлетических возможностей, адаптации к перенесению гипоксии (как посредством направленной интервальной тренировки, так и интервальной гипоксической тренировки), ускорения восстановления организма после объемных и интенсивных нагрузок, рекреации после боевого дежурства [9 – 11, 18 – 24].

Однако более подробное рассмотрение перечисленных вопросов может стать содержанием последующих научных обзоров.

Литература

1. Апанасенко, Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека: монография. – СПб.: Петрополис, 1992. – 123 с.
2. Бальсевич, В.К. Конверсия высоких технологий спортивной подготовки как актуальное направление совершенствования физического воспитания и спорта для всех // Теор. практ. физ. культ., 1993. – № 4. – С. 21 – 23.
3. Бальсевич, В.К. Перспективы развития общей теории и технологий спортивной подготовки и физического воспитания (метод. аспект) // Теор. и практ. физ. культ., 1999. – № 4. – С. 21 – 26, 39 – 40.
4. Братцев, А.А., Наклонов, Ю.И., Тихонов, А.М. Физическая подготовка офицера. – М.: Воениздат, 1975. – 117 с.
5. Вейднер - Дубровин, Л.А., Джамгаров, Т.Т. К характеристике физических нагрузок, испытываемых личным составом артиллерийских подразделений в процессе учебно-боевой деятельности // Труды института. Вып. XIII. Л.: КВИФКиС им. В.И.Ленина, 1956. С. 23–45.
6. Вейднер-Дубровин, Л.А., Джамгаров, Т.Т. Специальная направленность физической подготовки в Вооруженных Силах СССР: Пособие для слушателей факультета. – Л.: ВДКФФКиС при ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта, 1966. – 31 с.
7. Военная доктрина Российской Федерации // [Российская газета. – Федеральный выпуск № 6570 \(298\)](#), 30 декабря 2014 г.

8. Волков, Н.И. Биоэнергетика напряженной мышечной деятельности человека и способы повышения работоспособности спортсменов: Дис. ... д-ра биол. наук. – М., 1990. – 101 с.
9. Волков, Н.И. Интервальная гипоксическая тренировка: Монография / Н.И. Волков, А.В. Карасев, В.Я. Сметанин, В.В. Смирнов. – М.: Военная академия РВСН имени Петра Великого, 2000. – 91 с.
10. Демьяненко, Ю.К. Системное исследование проблем специальной направленности физической подготовки военных специалистов // Современный бой и физическая подготовка войск: Сборник научных работ. Вып. IV / Под ред. В.П. Гилева. – С.-Пб.: ВДКИФК, 1993. – С. 39–49.
11. Джамгаров, Т.Т., Марищук, В.М. О специально направленной физической тренировке человека, управляющего машиной // Проблемы инженерной психологии. – Л., 1963. – С. 48 – 50.
12. Донозологический контроль и укрепление соматического здоровья и функциональных резервов организма человека: Технология «Навигатор здоровья». – М.: ГНЦ РФ ИМБП РАН; Ассоциация «Народный СпортПарк», 2006. – 42 с.
13. Дорофеев, В.А. Организация физической подготовки военнослужащих и подготовка спортсменов высокого класса в Вооруженных силах зарубежных стран: Сб. информ. мат-лов. – С.-Пб.: ВДКИФК, 1991. – С. 1 – 5.
14. Дударев, И.Л., Плахтиенко В.А. Как стать сильным, смелым и ловким. – М.: Воениздат, 1975. – 164 с.
15. Ендальцев, Б.В. Физиологические аспекты обоснования системы физической подготовки Советской армии и Военно-морского Флота // Современный бой и физическая подготовка. – Вып. 2 / Под ред. А.А. Нестерова. – Л.: ВДКИФК, 1988. – С. 79 –93.
16. Захаров, Е.Н. Энциклопедия физической подготовки (Метод. основы развития физических качеств) / Е.Н. Захаров, А.В. Карасев, А.А. Сафонов; под ред. А.В. Карасева. – М.: Лептос, 1994. – 368 с.
17. Зациорский, В.М. Физические качества спортсмена (Основы теории и методики воспитания) / В.М. Зациорский. – М.: Физкультура и спорт, 1970; 2009. – 200 с.
18. Карасев, А.В. Методологические основы совершенствования физической подготовки офицерских кадров ракетных войск стратегического назначения: Автореф. дис. ... докт. педа. наук. – СПб., 2000. – 62 с.

19. Карасев, А.В. Исследование факторов, влияющих на результат в нырянии в длину / А.В. Карасев, Ш.Г. Абдурахманов, Р.Ш. Абдурахманов // Формирование здорового образа жизни и физической культуры личности студента: Материалы научно-практической конференции 28 апреля 2005 года, г. Москва. – М.: ИНЭП, 2005. – С. 73–77.

20. Карасев, А.В. Военно-прикладная физическая подготовка в системе методов спорта высших достижений: непрерывные и интервальные методы тренировки выносливости / А.В. Карасев // Сборник научных трудов. Выпуск 3. – Российская академия естественных наук. – Москва. – Смоленск: Смядынь, 2007. – С. 268 – 292.

21. Карасев, А.В. Методология совершенствования военно-профессиональной физической подготовки в современных условиях / А.В. Карасев // Мат-лы XI Межд. научного конгресса «Современный Олимпийский и Паралимпийский спорт и спорт для всех», посвященный 90-летию РГУФКСиТ, 26 – 28 мая 2008 года. – М.: РГУФКСиТ, 2008. – С. 122-123.

22. Карасев, А.В. Реализация специфических принципов физического воспитания в профессионально-прикладной физической подготовке / А.В. Карасев // Материалы международной конференции «Теория и методика физической культуры и спорта: наследие основоположников и перспективы развития», 26–28 мая 2010 года, Москва. – М.: Издательство «Светотон», 2010. – С. 29 – 33.

23. Карасев, А.В. К вопросу о принципах профессионально-прикладной физической подготовки / А.В. Карасев, А.Х. Рамазанов // Мат-лы межд. научно-практ. конф., посвященной 80-летию Азербайджанской государственной академии физической культуры и спорта, 9-10 декабря 2010 года, г. Баку. – Баку: АзГАФКиС, 2010. – С. 132–140.

24. Карасев, А.В. Физическое состояние студентов как парадигма нового комплекса ГТО / А.В. Карасев // Национальные парадигмы формирования здорового образа жизни: Межд. научно-практический конгресс «Национальные программы формирования здорового образа жизни», 27-29 мая 2014 года. – В 4-х т. – Т. 4.: II Всероссийская конференция «Теория и методика физической культуры и спорта: наследие основоположников и перспективы развития», посвященная 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки РФ Л.П. Матвеева: материалы. – М.: М-во спорта Рос. Фед., Департамент образования г. Москвы, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)». – М., 2014. – С. 57-62.

25. Карасев, А.В. Физическое состояние студентов как парадигма нового

комплекса ГТО // Национальные парадигмы формирования здорового образа жизни: Международный научно-практический конгресс «Национальные программы формирования здорового образа жизни», 27-29 мая 2014 года. – В 4-х т. – Т. 4. – М.: Минспорт РФ., Департамент образования г. Москвы, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)». – М., 2014. – С. 57–62.

26. Карасев, А.В. Методология физической подготовки операторов объектов специального назначения // Актуальные проблемы эргономики, обитаемости и психологического сопровождения персонала объектов специального назначения: Мат-лы межотраслевой научно-практ. конф., 26 ноября 2015 года, гор. Одинцово Московской области / А.В. Карасев, Н.В. Лазарев; под ред. С.Е. Таразевича. – Королёв: Изд-во АО «ПСТМ», 2016 г. – С. 92–102.

27. Карасев, А.В. Гендерные различия биометрических показателей профессиональной и спортивной деятельности у мужчин и женщин / А.В. Карасев, К.В. Сугоняев, Ю.В. Николаева, И.С. Мухаммедов // Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях: сб. статей XIV Межд. науч. конф. (Белгород, 19-20 апр. 2018 г.) / Белгор. гос. технол. ун-т. – Белгород: Изд-во БГТУ, 2018. – С.97 – 106.

28. Клишин, М.В. Прогрессирующая деградация призывного контингента // Независимое военное обозрение, 1997. – № 19. – С. 1 – 4.

29. Колесов, А.И. Проблемы подготовки спортсменов высшей квалификации в видах спорта с циклической структурой движений: Анализ, гипотезы, проекты, решения / А.И. Колесов, Н.А. Ленц, Е.А. Разумовский, А.В. Карасев и др. – М.: Олимпийский комитет России, «Физкультура и спорт», 2003. – 80 с.

30. Коробков, А.В. Краткие итоги и направление научной разработки вопросов специализации физической подготовки различных родов войск и воинских специальностей // Труды института. – Л.: КВИФКиС, 1958. – Вып. 20.

31. Купер, К. Аэробика для хорошего самочувствия: Пер. с англ. – 2-е изд. доп. и перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 224 с.

32. Легкая атлетика за рубежом / Ю.С. Еремин, Е.А. Разумовский, Ф.П. Суслов, Е.Н. Кайтмазова и др.; под ред. Е.Н. Кайтмазовой. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 430 с.

33. Нестеров, А.А. Рекомендации по интенсификации учебных занятий по физической подготовке военнослужащих срочной службы. – М.: Военное изд-во, 1992. – 56 с.

34. Паффенбаргер, Р.С., Ольсен Э. Здоровый образ жизни. – Киев: Олим-

пийская литература, 1999. – 320 с.

35. Собина, В.А. Проблемы физической подготовки на этапе модернизации Вооруженных Сил: Монография. – М.: Военный университет, 1998. – 152 с.

36. Собина В.А., Сысоев Ю.В., Рожков А.А. Психолого-педагогические, био-логические и социальные проблемы организации здорового образа жизни военно-служащих. Учебно – методическое пособие. Смоленск: Изд-во «Смядынь». 2010. – 140 с.

37. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 августа 2009 г. № 1101-р).

38. Сухоцкий, В.И. Физическая подготовка армии США [Текст] / В.И. Сухоцкий; ЛВИКА. Ленингр. воен. инж. Краснознам. акад. им. А.Ф. Можайского. – Ленинград: Воениздат, 1970. – 357 с.

39. Теория и методика физического воспитания: Учебник для ин-тов физ. культуры / Под общей ред. Л.П. Матвеева и А.Д. Новикова. – Изд. 2-е, испр. и доп., в 2-х т. – Т. 1. – М.: Физкультура и спорт, 1976.

40. Сысоев Ю.В., Жеребёнков В.А., Сысоева Е.Ю. Воспитание готовности к труду и обороне от древней Греции до современной России: Учебно – методическое пособие. Смоленск: Изд-во «Смядынь». 2018. – 118 с.

41. Теория и организация физической подготовки войск: Учебник для курсантов и слушателей института. – Изд. 5-е, перераб. и дополн. / Под ред. Л.А. Вейднер-Дубровина, В.В. Миронова, В.А. Шейченко. – С.-Пб.: ВДКИФК, 1992. – 340 с.

42. Терминология спорта. Толковый словарь спортивных терминов. Около 9500 терминов / Сост. Ф.П. Суслов, Д.А. Тышлер. СпортАкадемПресс, 2001. – 480 с.

43. Уилт Ф. Как они тренируются: сокращ. перевод с англ. А.А. Макарова, Д.Г. Седова / Ф. Уилт; под ред А.А. Макарова. – М.: Физкультура и спорт, 1964. – 299 с.

44. Утенко, В.Н. Физическая подготовка Вооруженных Сил стран НАТО: Методическое пособие. – Л.: ВДКИФК, 1986. – 116 с.

45. Шевяков, В.М. Методические основы специальной физической подготовки военнослужащих мобильных ракетных комплексов РВСН: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 159 с.

46. Щеголев, В.А. Совершенствование системы физической подготовки в

Вооруженных Силах Российской Федерации путем ее дальнейшей профессионализации и специализации // Материалы учебно-методического сбора специалистов физподготовки и спорта ВС РФ / В.А. Щеголев, В.А. Дорофеев, В.П. Сорокин. – М.: СК МО РФ, 1992. – С. 27 – 41.

47. Щеголев, В.А. Физическая подготовка иностранных армий / В.А. Щеголев, Г.Г. Дмитриев, В.П. Сущенко [и др.]; Воен. ин-т физ. культуры. – СПб.: ВИФК, 2007. – 272 с.

48. [History of technology](#) // Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica Online. – Encyclopædia Britannica Inc., 2016. – Web. 08 янв. 2016.

4.3. Методическая система физического воспитания студентов высших учебных заведений

Развитие системы физического воспитания в Украине происходит по принципиально новым, отличительных от ранее существовавших, социально-экономических, политико-правовых, организационных и научно-методических условий. Политические и социально-экономические изменения, происходящие в Украине и мире, требуют существенного реформирования системы образования, которая должна обеспечить каждому молодому человеку реальные условия для интеллектуального, духовного и физического развития, повышения общекультурного и профессионального уровня, соответствующего лучшим мировым стандартам.

Создание в 1991 году на территории бывшего СССР независимого государства Украина привело к полной реорганизации всех сторон жизни, а соответственно – системы образования и воспитания. Возникла срочная необходимость в перестройке системы физического воспитания, прежде всего в высшей школе, которая за короткий период исторической самостоятельности накопила большое количество нерешенных проблем в сфере физического воспитания студенческой молодежи [3]. Большинство проблем Украина унаследовала с советских времен. Сейчас в Украине ряд проблемных вопросов (за частой смены правительства и высших органов в сфере физической культуры и спорта, некомпетентности высших должностных лиц) почти не решается в направлении усовершенствования системы физического воспитания студенческой молодежи [7, с. 11–12].

Снижение уровня физического развития, физической подготовленности и

здоровья молодежи в Украине приобрели критическое состояние. Причинами неудовлетворительного состояния развития физических качеств у большинства представителей различных слоев молодежи и ухудшения здоровья является существенное снижение двигательной активности и недостаточное внимание к физическому воспитанию в семьях, школах и образовательных учреждениях. Современная система физического воспитания в Украине не удовлетворяет естественную биологическую потребность молодежи в двигательной активности, не обеспечивает ее необходимым уровнем здоровья, физической подготовленности, работоспособности, научно обоснованными образовательными и оздоровительными технологиями, которые можно использовать в дальнейшей жизнедеятельности. Возникло противоречие между потребностями личности в мировоззренческом, духовно-культурном, интеллектуальном развитии и физическом совершенствовании [2, с. 5].

Обращаясь к научным исследованиям [11], можно констатировать, что становление и развитие физического воспитания происходит не спонтанно, а в соответствии с четкими закономерностями, где можно выделить: 1) связь физического воспитания с мировоззрением, образом жизни, военным делом и местом проживания населения; 2) взаимопроникновение межнациональных элементов физического воспитания; 3) взаимосвязь празднично-игровой деятельности и военно-физической подготовки; 4) переход в периоды мощной государственности в организованные формы физического воспитания; 5) относительно постоянный состав народно-бытовых форм и средств физического воспитания населения на протяжении всей истории.

Национальное физическое воспитание в Украине развивалось на протяжении многих веков, имея свои традиции, меняло свои структурные компоненты, функции, адаптировалось к условиям существования. Украинские народные традиции нашли свое отражение в различных спортивно-массовых мероприятиях, в проведении соревнований по физическому воспитанию, народных играх, забавах и развлечениях, но процесс их развития продолжается, находит свое новое существование в жизни студенческой молодежи Украины, что, соответственно, претендует на свое место в развитии методических основ физического воспитания студенческой молодежи [4].

Т.В. Палагнюк считает, что одним из эффективных направлений устранения недостатков, которые неадекватно влияют на здоровье студентов, является разработка содержания, форм, методов и путей внедрения в систему физического воспитания национальных традиций физической культуры, которые способны компенсировать дефицит двигательной активности студенческой молодежи и обусловят адекватность формирования культурно-образовательных национальных ценностей [9].

В литературных источниках за последние годы значительное внимание украинских ученых (О. Винничук, М. Герцик, О. Вацеба, Н. Гнесь, С. Канишевский, С. Козиброцкий, Т. Круцевич, Т. Палагнюк, Е. Приступа и др.) привлечено к изучению специфических духовных и материальных ценностей физической культуры, ее исторического развития, традиций, обрядов, которые являются составной частью национальной культуры. Меньшая часть ученых [Г. Грибан, С. Козиброцкий, А. Литвин и др.] обратила внимание на изучение исторического опыта развития системы физического воспитания в высших учебных заведениях Украины, а методическая система физического воспитания вообще осталась без внимания ученых [2, 7, 12, 14]. Нет сегодня комплексных и системных исследований в этом направлении. Разрозненность и разноплановость отдельных статей, освещение некоторых методических аспектов не позволяют специалистам в целом понять историческое наследие развития методической системы физического воспитания студентов Украины, ее становление и пути дальнейшего развития.

Целесообразность исследования проблемы формирования методической системы физического воспитания студентов обусловлена необходимостью решения ряда спорных вопросов: 1) на концептуальном уровне современного образования: между объективной потребностью общества в конкурентоспособных специалистах, востребованностью их личностной, гражданской позиции и состоянием физической подготовленности, ориентированной на формирование функциональной готовности к жизнедеятельности; 2) на уровне определения физической подготовленности и состояния здоровья современной молодежи к будущей жизнедеятельности: между требованиями к состоянию здоровья и мотивационно-ценностным отношением к здоровому образу жизни.

Первые признаки формирования современной методической системы физического воспитания с целью повышения уровня физической подготовленности молодежи наблюдаются уже в середине 20-х – начале 30-х годов XX века [2, с. 65]. Созданию научно обоснованной теории системы физического воспитания студентов предшествовало изучение постановки и решения проблемы исследования в теории и методике физического воспитания, педагогике и психологии.

Методическая система физического воспитания иерархически входит в единую систему высшего педагогического образования и является целостным образованием, которое позволяет формировать у молодежи: специальные знания, жизненно важные двигательные умения и навыки; гармоничное развитие форм и функций организма, направленных на всестороннее совершенствование физических качеств, здоровья; обеспечивать творческое долголетие; воспитывать волевые, духовные и эстетические черты личности. Эти теоретические по-

ложения являются научно-методологической основой методической системы физического воспитания, имеют для их решения свои тесно взаимосвязаны общие принципы: принцип связи физического воспитания с профессиональной деятельностью (принцип прикладности); принцип всестороннего гармоничного развития личности; принцип оздоровительной направленности физического воспитания; принцип рационального проведения досуга и привлечения к этому других.

В соответствии с этим стратегическим направлением развития методической системы выступает также личностно-ориентированное обучение, в котором студент находится в центре внимания преподавателя. Поэтому традиционную парадигму обучения в физическом воспитании «преподаватель – студент» необходимо заменить парадигмой «студент – физкультурно-оздоровительная среда – преподаватель». Именно так функционирует система физкультурного образования в развитых странах мира. Очевидно, что между теорией и практикой должен быть ряд промежуточных звеньев и одна из них – технология обучения [8]. Она представляет собой проекцию теории обучения на деятельность преподавателей и студентов. Так, В. П. Беспалько [1] определяет ее как содержательную технику реализации учебно-воспитательного процесса, а Н. Ф. Талызина [10] обращает внимание на то, что технология обучения состоит в определении наиболее рациональных способов достижения поставленных целей. То есть технология обучения связана с оптимальным построением и реализацией учебного процесса с учетом гарантированного достижения дидактических целей, с проектированием. Это утверждение является ключевым, поскольку именно в определении наиболее рациональных способов гарантированного достижения поставленных целей заключается основной замысел технологизации учебного процесса [13].

Таким образом, технологический подход к обучению предусматривает проектирование учебного процесса с целью гарантированного достижения дидактических целей. При этом технология обучения выявляет условия функционирования методической системы, определяет способы ее реализации (проектирование) в учебном процессе в соответствии с поставленной целью [2, 5, 6].

Поэтому создание методологических основ для конструирования методической системы физического воспитания студентов требует применения системного и комплексного подходов. При этом необходимо: 1) определить компоненты системы и выяснить их содержание; 2) обосновать необходимость функционирования каждого компонента системы; 3) выявить системообразующие связи; 4) показать соответствие компонентов внутри системы и ее функциональное существование.

Теоретической основой для создания методической системы физического

воспитания являются: 1) концепция целостности физкультурно-оздоровительного и образовательно-воспитательного процесса всех звеньев, которые в своей деятельности занимаются проблемами физической культуры и спорта (совершенствование спортивной базы, обеспечение спортивных залов тренажерами, спортивными приборами, оборудованием, сохранение физического воспитания как обязательной учебной дисциплины в образовательных учреждениях Украины; широкого внедрения инновационных оздоровительных технологий и т. д.); 2) концепция активизации образовательной, спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной деятельности молодежи должна объединить учебные, внеучебные и самостоятельные занятия, все мероприятия спортивно-оздоровительного направления для развития мотивации и интересов к увеличению двигательной активности и позитивного отношения к здоровому образу жизни; 3) концепция гибких психолого-педагогических, физкультурно-образовательных, медико-гигиенических, организационно-управленческих и здоровьесберегающих технологий.

Авторской идеей концепции является утверждение, что инновационная методическая система физического воспитания будет способствовать повышению образовательно-оздоровительного и мотивационно-ценностного отношения студенческой молодежи к средствам физического воспитания и двигательной активности за счет создания в высших учебных заведениях микросреды, которая развивает интересы и мотивы к активным занятиям физическими упражнениями, побуждает к ведению здорового образа жизни, вызывает положительное отношение к учебному процессу физического воспитания. Кроме того, идея концепции направлена на повышение эффективности учебного процесса за счет дифференциации учебных средств и индивидуализации стилей работы со студентами с целью создания равных комфортных условий обучения и формирования мобильности поведения в рамках изучения учебной дисциплины «Физическое воспитание».

Модель методической системы физического воспитания студентов высших учебных заведений объединяет совокупность компонентов целостного педагогического процесса – от целей до конечного результата и ориентирована на личность будущего специалиста, который обладает компетенциями и высоким уровнем мастерства в области физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности. Модель строится на основе разработанной нами методологии авторской концепции методической системы, которая опирается на основы теории и методики физического воспитания, теории профессиональной подготовки специалистов физической культуры, а также на идеи интеграции всех компонентов целостной системы подготовки специалиста к жизнедеятельности.

Под методической системой можно рассматривать совокупности методик

обучения различных видов двигательной активности или их сочетаний (например, методические системы по преподаванию легкой атлетики, волейболу, единоборств и т. д.). В тех случаях, когда предметом изучения являются педагогические методы и технологии обучения и воспитания единство технологий для некоторой совокупности методик может выступать системообразующим фактором соответствующих методических систем (например, методические системы по освоению техники выполнения физических упражнений, средств индивидуализации физического воспитания). Средства физического воспитания также могут выступать системообразующими факторами соответствующих методических систем, когда эти средства применяются в педагогических системах как предмет изучения (например, методические системы для изучения принципов построения методики совершенствования физических качеств, средств формирования осанки, средств повышения функциональных возможностей или работоспособности).

Модель методической системы физического воспитания студентов высших учебных заведений базируется на следующих положениях: 1) учебный процесс по физическому воспитанию конструируется как методическая система, которая имеет свою цель, задачи, содержание, методы, формы и средства воспитания и подготовки студентов; 2) учебная дисциплина «Физическое воспитание» является обязательной в учебном плане в течение всего периода обучения в высшем учебном заведении, рассматривается в единстве содержательного и процессуального компонентов полноценной подготовки будущих специалистов; 3) одним из ведущих принципов методической системы физического воспитания студентов университетов является всесторонняя подготовка, которая направлена на решение социально-экономических задач отрасли, а именно: а) обеспечение образовательного уровня молодежи к средствам здорового образа жизни и внедрение его в жизнедеятельность; б) профилактику вредных привычек (употребление алкоголя, наркотиков, курения); в) рациональное использование свободного времени и активное проведение досуга; г) оздоровления психологического климата в производственных коллективах и повышение активности молодежи в общественной жизни; 4) содержание физического воспитания составляют фундаментальные знания по основам анатомии и физиологии, гигиены и экологии, биохимии и основ питания, психологии и педагогики спорта, этики и эстетики; 5) содержание практического материала включает традиционные и инновационные средства физического воспитания; 6) методы, формы и средства физического воспитания, наряду с традиционными и инновационными, должны быть адекватны деятельности и направлению подготовки специалистов у высшем учебном заведении.

При проектировании методической системы физического воспитания

студентов необходимо учитывать, что: 1) объектом исследования является система физического воспитания современной молодежи, а методическая система не одно и то же, то есть в этом объекте можно выделить несколько систем в зависимости от цели исследования; 2) в ходе выделения методической системы физического воспитания происходит искусственное выделение исследуемой проблемы из окружающей среды. Такое выделение на самом деле представляет собой абстрагирование, при котором существует реальное единство системы и среды; 3) в ходе выделения методической системы необходимо четко установить: компоненты системы, компоненты ее среды (окружения), существенные системообразующие связи между компонентами системы, существенные связи со средой (окружением); 4) при рассмотрении методической системы каждый компонент (подсистема) может трактоваться как самостоятельная система. При этом следует осознавать и точно придерживаться выбранного уровня различия между ними; 5) эффективное функционирование методической системы зависит от качества ее структурных компонентов, характера их взаимосвязей и ее связей со средой; 6) внедрение новой модели методической системы физического воспитания в учебно-воспитательный процесс не должно вызывать разрушительных изменений, а наоборот – призвано сохранить национальные достижения и исторические традиции в воспитании здорового образа жизни студенческой молодежи.

Проектирование методической системы физического воспитания требует учитывать ее специфические особенности: *целостность* – зависимость каждого компонента системы от его места и функций в системе; *структурность* – функционирование методической системы обусловлено не особенностями ее отдельных компонентов, а свойствами ее структуры; *взаимозависимость* системы и среды – система формируется и проявляет свои свойства в процессе взаимовлияния с ее окружением; *иерархичность* – каждый компонент методической системы может рассматриваться как система, а сама методическая система является элементом более широкой системы (системы физического воспитания, совокупности социальных и педагогических подсистем); *множественность* описаний – сложность каждой системы и их адекватное познание требуют построения различных моделей, каждая из которых описывает лишь определенный аспект методической системы.

Для эффективного функционирования методической системы каждый студент должен осознавать личностную и общественную значимость собственного примера в соблюдении здорового образа жизни, формировании спортивно-оздоровительного климата в своем коллективе, ценностного отношения к средствам физической культуры и спорта, быть примером и организатором всех физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий по месту

учебы, работы, жительства и нести ответственность за их результаты. Формирование у молодежи позитивного отношения к здоровому образу жизни дает основания утверждать, что этот процесс состоит из устойчивых объективных и субъективных социальных качеств, которые возникают и развиваются в ходе жизнедеятельности, а также под влиянием социальной среды. Динамика интересов, мотивов и заинтересованности молодежи двигательной активностью показывает, что не всегда и не везде происходят существенные изменения в понимании их значения для соблюдения здорового образа жизни.

Большинство студентов образовательных учреждений после получения зачета или окончания высшего учебного заведения прекращают занятия физическими упражнениями. Только те специалисты, которые активно занимались физическими упражнениями и спортом во время обучения в образовательных учреждениях, продолжают заниматься физической культурой, стараются вести здоровый образ жизни во время трудовой деятельности.

Анализ литературных источников и научный поиск показали, что в настоящее время не существует комплексных исследований, направленных на модернизацию методической системы физического воспитания. В Украине, России, Беларуси и других странах проблема обновления методической системы физического воспитания решается недостаточно. В то же время физическое воспитание позволяет решать одновременно образовательные, воспитательные и оздоровительные задачи, которые способны обеспечить сбалансированное педагогическое воздействие на личность в соответствии с современными требованиями формирования творческого, интеллектуального, волевого и физически совершенного гражданина.

Поэтому современная методическая система физического воспитания студентов должна предусматривать внедрение целого ряда эффективных не только оздоровительных, но и тренировочных средств, которые должны использоваться как в ходе основных учебных занятий в образовательных учреждениях, так и во время самостоятельных занятий физическими упражнениями для развития психофизических качеств, улучшения состояния здоровья, трудоспособности и функций сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной и других систем.

На процесс формирования методической системы физического воспитания может влиять целый ряд факторов, которые как положительно, так и отрицательно отражаются на качестве и эффективности жизнедеятельности личности, а именно: 1) факторы, способствующие позитивному отношению личности к занятиям физической культурой и спортом; 2) факторы, отрицательно влияющие на посещение учебно-оздоровительных занятий; 3) наиболее благоприятные время и дни для посещения учебно-оздоровительных и тренировоч-

ных занятий; 4) формы и место проведения учебно-оздоровительных занятий и физкультурно-спортивных мероприятий и другие.

Методическая система физического воспитания не существует и не формируется самостоятельно, а находится в тесной взаимосвязи с состоянием и тенденциями развития системы образования и воспитания, идеологии, политики, экономики, науки, здравоохранения, культуры. Только с учетом этих взаимосвязей и в случае рассмотрения методической системы как одной из многих составляющих частей системы физического воспитания можно осуществить реальный и всесторонний анализ ее функционирования, сформировать проблемы, цели, задачи и пути дальнейшей ее модернизации.

Литературы

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

2. Грибан Г. П. Методична система фізичного виховання студентів : навч. посіб. – Житомир: Вид-во «Рута», 2014. – 306 с.

3. Грибан Г. П. Проблемы этизации культуры поведения в процессе физического воспитания в условиях реализации учебной программы и принципов гуманопедагогике. Всерос. науч. конф.: Методология современной общей и спортивной педагогики. – М., 2004. – С. 200–202.

4. Грибан Г. П. Аспекты становления методической системы физического воспитания студентов в Украине // Современное образование в России и за рубежом: II Междун. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2014. – С. 1–5. Реж. дос.: <http://interactive-plus.ru/discussion platformphh?requestid=2127>

5. Грибан Г. П. Модернізація сучасної методичної системи фізичного виховання студентів аграрних університетів // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: науковий журнал. – Харків, ХОВНОКУ-ХДАДМ. – № 9. – 2012. – С. 34–38.

6. Грибан Г. П. Тенденції розвитку методичної системи фізичного виховання в освітній практиці у ХХ столітті // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: науковий журнал. – Харків, ХОВНОКУ-ХДАДМ. – № 8. – 2012. – С. 30–33.

7. Грибан Г. П. Фізичне виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів: монографія. – Житомир: Вид-во «Рута», 2012. – 514 с.

8. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М., Педагогика, 1988. – 192 с.

9. Палагнюк Т. Використання національних традицій у системі фізичного виховання молоді // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: зб. наук. пр. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2004. – С. 104–108.

10. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Знание, 1983. – 96 с.

11. Цьось А. Закономірності розвитку фізичного виховання на території

України // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: зб. наук. праць. – Вінниця, 2006. – С. 45–50.

12. Gryban Grygoriy. Criteria and levels of sport and health competence by graduates. Slobozhanskyi herald of science and sport: [scientific and theoretical journal]. – Kharkiv : KSAPC, 2013. – № 5 (38). – P. 57–59.

13. Griban Grygoriy, Prontenko Kostiantyn, Zhamardiy Valery, Tkachenko Pavlo. Professional stages of a physical education teacher as determined using fitness technologies. Journal of Physical Education and Sport ® (JPES), 18(2), Art 82, pp. 565 – 569, 2018.

14. Gryban Grygoriy. The Background for Creation of methodical system of physical education of students in higher educational institutions. Slobozhanskyi herald of science and sport: [scientific and theoretical journal]. – Kharkiv: KSAPC, 2014. – № 2 (40). – P. 90–97.

Сведения об авторах

1.1. **Кондратьев Сергей Дмитриевич**, аспирант кафедры социальной работы и педагогики ИПОСТ ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (г. Тверь, Россия)

1.2. **Коджаспиров Алексей Юрьевич**, кандидат психологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет (г. Москва, Россия)

Коджаспирова Галина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва, Россия)

Полякова Людмила Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент Московский городской педагогический университет (г. Москва, Россия)

Коджаспиров Юрий Георгиевич – профессор, доктор педагогических наук, зам. зав. кафедрой физвоспитания по научной работе Московского авиационного института (г. Москва, Россия)

1.3. **Никитская Екатерина Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики УНК ПСД Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя, лейтенант полиции (г. Москва, Россия)

Никитский Максим Викторович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия)

2.1. **Попова Татьяна Анатольевна** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии ФГБНУ ПИ РАО, доцент кафедры психотерапии и психологического консультирования Московского Института Психоанализа. (г. Москва, Россия)

2.2. **Безкровная Ирина Васильевна** – аспирант, старший преподаватель кафедры психологического образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», *член АСПП с 2017 г* (Московская область, г. Коломна, Россия)

2.3. **Сысоев Юрий Васильевич**, профессор кафедры спортивных дисциплин и методики их преподавания института физической культуры, спорта и здоровья Московского педагогического государственного университета, заслуженный работник физической культуры РСФСР, Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, мастер спорта СССР, академик РАЕН, МАНПО (г. Москва, Россия)

Сысоева Елена Юрьевна, старший преподаватель кафедры физвоспитания РЭУ им. Г.М. Плеханова (г. Москва, Россия)

Краев Юрий Валерьевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой физвоспитания Московского авиационного института (г. Москва, Россия)

Жеребёнков Владимир Аркадьевич, председатель коллегии адвокатов «Человек и закон», доктор юридических наук, профессор, академик РАЕН (г. Москва, Россия)

2.4. **Маркелов В.В.**, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор (г. Пермь, Россия)

Александров И.А., Пермская государственная фармацевтическая академия, аспирант (г. Пермь, Россия)

3.1. **Вяликова Галина Сергеевна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Отличник народного просвещения, Почетный работник высшего профессионального образования, ГОУ ВО МО «Государственный социаль-

но-гуманитарный университет», *член АСПП с 2015 года* (Московская область, г. Коломна, Россия)

Плужникова Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гражданского права Коломенского института (филиала) ФГБОУ ВО "Московский политехнический университет", *член АСПП с 2015 г.* (Московская область, г. Коломна, Россия)

Плеханова Мария Валерьевна, старший преподаватель кафедры информатики ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (Московская область, г. Коломна, Россия)

3.2. **Толкова Наталья Михайловна**, кандидат педагогических наук старший преподаватель кафедры педагогики начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (Московская область, г. Орехово-Зуево, Россия);

3.3. **Белоус Елена Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологического образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», *Президент Ассоциации СП и ПП* (Московская область, г. Коломна, Россия)

Ерофеева Мария Александровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, учредитель Ассоциации социальных педагогов и педагогов-психологов Подмосковья (г. Москва, Россия)

4.1. **Ульянова Ирина Валентиновна**, профессор кафедры педагогики Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, доктор педагогических наук, доцент (г. Москва, Россия)

Евсеева Ирина Георгиевна, профессор кафедры педагогики Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, кандидат психологических наук, доцент (г. Москва, Россия)

4.2. **Карасев А.В.**, доктор педагогических наук, профессор, Военный университет Министерства Обороны Российской Федерации (г. Москва, Россия)

Цырков А.П., кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры физической подготовки, полковник, военный университет Военный университет Министерства Обороны Российской Федерации (г. Москва, Россия)

Дешевых И.Н., кандидат педагогических наук, доцент Военный университет Министерства Обороны Российской Федерации (г. Москва, Россия)

Сысоев Юрий Васильевич, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва, Россия)

4.3. **Грибан Григорий Петрович**, профессор кафедры физического воспитания и спортивного совершенствования Житомирского государственного университета имени Ивана Франка, заслуженный деятель науки и техники Украины, доктор педагогических наук, профессор, академик Академии наук высшего образования Украины (г. Житомир, Украина)

Научное издание

**СЕГМЕНТЫ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
СФЕРЫ**

Коллективная монография

**Под общей редакцией
Белоус Елены Николаевны**

к.психн, доцента кафедры психологического образования ГОУ ВО МО «ГСГУ»,
Президента Ассоциации социальных педагогов
и педагогов-психологов Подмосковья;

Ерофеевой Марии Александровны

д.педн, доцента, профессора кафедры педагогики Московского университета
МВД России имени В.Я. Кикотя, учредителя Ассоциации социальных
педагогов и педагогов-психологов Подмосковья

Технический редактор Мироненко С.Н.

Подписано в печать 01.04.2019. Бумага офсетная.
Формат 60x84 1/16. Печ. л. 12,5. Тираж 800 экз. Заказ № 1746-60/34н

Отпечатано в копировально-множительном центре
ГОУ ВО МО «ГСГУ»

140410, г. Коломна, ул. Зеленая, 30,
Государственный социально-гуманитарный университет